

Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A AVALIAÇÃO
DA
"SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO"**

Estudo do dispositivo de avaliação da formação
de uma Sub-Região de Saúde.
O exemplo da avaliação da formação no "programa Word".

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(ÁREA DE FORMAÇÃO DE ADULTOS)**

**Apresentada pelo licenciado:
MANUEL LUÍS CRUZ BÁRBARA**

**Sob orientação do Professor Doutor:
PEDRO RODRIGUES**

Maio de 2001



Agradecimentos

Não quero deixar passar esta oportunidade para agradecer a todos os ex-colegas do Gabinete de Formação da Sub-Região de Saúde de Santarém que me ajudaram neste trabalho especialmente à Sra. D. Eugénia Palma, pela sua disponibilidade na pesquisa de documentos e na sua reprodução.

Depois à Sra. Dra. Ana Margarida e ao Sr. Dr. Carlos Ferreira por me terem facilitado e disponibilizado os serviços de formação da Sub-Região de Saúde de Santarém .

Ao Coordenador da Sub-Região de Saúde de Santarém, Sr. Dr. António Gomes Branco, porque sem a sua autorização não me teria sido possível desenvolver o trabalho.

Ao Sr. Professor Doutor Rui Canário pela oportunidade que me deu ao indicar-me como orientador o Sr Professor Doutor Pedro Rodrigues.

Por último ao Sr. Professor Doutor Pedro Rodrigues por toda a paciência e saber que tem evidenciado.

Resumo

Palavras chave: formação; avaliação; impacto; resultados; satisfação.

A formação profissional constitui uma oportunidade para os trabalhadores portugueses e, por seu intermédio, as empresas e a sociedade em geral, vencerem a batalha da competitividade.

No entanto não parece ter-se dado visibilidade suficiente ao impacto da formação profissional na sociedade em geral, nem mesmo aos seus efeitos entre os que participaram nas acções de formação que se têm desenvolvido no nosso País.

No sentido de averiguar em que termos as modalidades correntes de avaliar a formação permitem saber se as aprendizagens efectuadas em formação profissional (nomeadamente aquelas efectuadas sob a égide do Estado) são empregues no local de trabalho, investigaram-se num estudo de caso, as acções de formação em informática no programa Word, que decorreram no ano de 1999 na Sub-Região de Saúde de Santarém, com base no respectivo processo de avaliação.

Pretendia-se, por um lado, apurar o impacto da formação nas funções dos participantes, que interpela a problemática das transferências das aprendizagens e da articulação da formação com o posto de trabalho. Por outro lado tratava-se quer de averiguar se os questionários utilizados para medir a satisfação dos formandos no final da formação eram adequados à avaliação da formação, quer de examinar a utilidade dos resultados apurados no plano da tomada de decisões por parte dos gestores da formação profissional.

O método utilizado durante a investigação foi o de estudo de caso. As técnicas seguidas incluíram o estudo dos questionários aplicados aos formandos no final da formação, a aplicação de um questionário destinado a averiguar o impacto da formação e entrevistas a dois informantes chave da Sub-Região de Saúde de Santarém, a Coordenadora do Gabinete de Formação e o Sr Director dos Serviços Administrativos Gerais, que tiveram como objectivo verificar a que decisões é que os relatórios apresentados poderiam conduzir.

As conclusões do trabalho sugerem que os resultados dos questionários utilizados para medir a satisfação com a formação e o impacto da formação no contexto de trabalho, fornecem informação útil para analisar e regular o dispositivo de formação, fundamentando a tomada de decisões pelas estruturas hierárquicas da formação.

A análise dos resultados relativos aos questionários revela que os questionários de "avaliação da satisfação com a formação" já contém indicações importantes sobre o impacto da formação, uma vez que os seus resultados são corroborados pelo questionário que estuda o impacto que as acções de formação analisadas tiveram.

No entanto, as acções de avaliação desenvolvidas no âmbito da Sub-Região de Saúde de Santarém parecem esgotar-se no cumprimento ritual da avaliação, que parece realizarem-se numa óptica exclusivamente "sumativa", final, ou certificada, descurando o seu potencial "formativo".

Abstract

Key words: training; evaluation; impact; results; satisfaction.

Training constitutes an opportunity for the Portuguese workers to win the battle of the competitiveness and, through it, the companies and the society in general as well.

However, the impact of the training in society has not enough visibility in our Country, not even in respect to its effects among the trainees.

To discover what the common ways of evaluating training allow to know about the effects of training (developed under the State responsibility) use in the work place, we studied, in a case study, the Word computer program training, that elapsed in the year of 1999 in the Health Sub-area of Santarém, and his evaluation process.

It was intended to know, on one side, the impact of training in the participants' work, which relates to the problem of the learning transfers and to the training and work relationships. On the other hand, it was intended to discover if questionnaires used to measure the satisfaction of the trainees at the training end was appropriate to evaluate training and useful in training management decision making terms.

The research method used was the case study. The research techniques included the study of the questionnaires responded by the trainees at the end of the training, the application of a questionnaire intended to discover the impact of training and interviews of two key informants of the Health Sub-area of Santarém, the Training Bureau Co-ordinator and the General Administrative Services Director, with the objective of verifying which decisions evaluation results justified.

This work led to the conclusion that the questionnaires used to measure the trainees satisfaction with training, and to verify the impact on the work place, can be used to analyse and to regulate training.

On the other end results show that the questionnaires that evaluate the satisfaction with training contains already important indications about the training impact, as it is corroborated by the training impact questionnaire.

However, despite the potential in throwing a basis for decision making the evaluation of the training that have been done the Health Sub-area of Santarém seem to have been restricted to the ritual execution of the evaluation, apparently carried out exclusively under a "summative", final, certificative perspective, that under emphasise the "formative" possibilities.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
I - O CONTEXTO DA FORMAÇÃO, ELEMENTO DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	5
1 - O contexto actual da formação profissional contínua	5
2 - A formação profissional no quadro actual da administração pública portuguesa	6
3 - A formação profissional que actualmente se promove no Ministério da Saúde	9
4 - Os elementos de referência da avaliação que organizam o discurso e a prática das políticas de formação	11
II - OS TERMOS DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	12
1 - A avaliação "Ex-Ante"	15
1.1 - Expectativas	15
1.2 - Necessidades	15
1.3 - Objectivos	16
1.4 - Pertinência	17
1.5 - Investimento	18
2 - A avaliação durante	20
2.1 - Adequação	20
2.2 - Eficiência	21
3 - A avaliação "Ex-Post"	23
3.1 - Resultados	23
3.2 - Utilização	24
3.3 - Transferência	25
3.4 - Mudança	26
3.5 - Impacto	26
3.6 - Efeito	28
3.7 - Actualização	28
3.8 - Capacidades	29
3.9 - Competências	30
3.10 - Melhoria	31
3.11 - Qualidade	31
3.12 - Produtividade	33
3.13 - Eficácia	34
3.14 - Rentabilidade	34
3.15 - Benefícios	35
3.16 - Satisfação	36
4 - Para além dos "termos da avaliação da formação"	37
III - O CONTRIBUTO DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO, A AVALIAÇÃO FORMATIVA	38

IV - DOIS MODELOS QUE AJUDAM A ANALISAR QUER E A ESTRUTURAR A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO: O MODELO DE MEIGNANT E O MODELO CIPP DE STUFFLEBEAM - - - - -	40
1 - Os quatro níveis de avaliação da formação de Meignant - - - - -	43
1.1 - A avaliação da satisfação dos formandos no final da formação	43
1.1.1 - 1º Indicador de Meignant: apreciação global da formação - - - - -	43
1.1.2 - 2º Indicador de Meignant: adequação da formação às necessidades e às expectativas - - - - -	44
1.1.3 - 3º Indicador de Meignant: qualidade dos conteúdos (nível, adaptação e interesse) - - - - -	44
1.1.4 - 4º Indicador de Meignant: qualidade dos métodos, dos apoios pedagógicos e da documentação entregue - - - - -	44
1.1.5 - 5º Indicador de Meignant: prestação do formador e dos intervenientes - - - - -	45
1.1.6 - 6º Indicador de Meignant: possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situação real de trabalho - - - - -	45
1.1.7 - 7º indicador de Meignant: condições gerais do desenvolvimento do estágio (instalações, alojamento, etc.) - - - - -	46
1.1.8 - 8º indicador de Meignant: sugestões para melhorar a formação nos domínios acima inventariados - - - - -	46
1.2 - A avaliação dos resultados pedagógicos - - - - -	48
1.3 - A avaliação do impacto da formação - - - - -	48
1.4 - A avaliação da eficácia e pertinência da formação - - - - -	49
2 - O modelo Cipp de Stufflebeam - - - - -	50
3 - Virtualidades da síntese dos modelos de Meignant e de Stufflebeam na análise de dispositivos de avaliação - - - - -	53

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	57
-----------------------------------	-----------

I - CONTEXTO DO ESTUDO - - - - -	58
1 - A Sub-Região de Saúde de Santarém, contexto alargado do trabalho - - - - -	58
2 - O dispositivo de formação contínua da Sub-Região de Saúde de Santarém - - - - -	60
3 - O dispositivo de avaliação da formação existente na Sub-Região de Saúde de Santarém - - - - -	63
II - OBJECTIVOS DO ESTUDO - - - - -	64
III - METODOLOGIA - - - - -	65
1 - Estudo de caso - - - - -	65
2 - Os questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com a formação - - - - -	66
2.1 - Modo de aplicação dos questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com a formação - - - - -	66
2.2 - A análise dos questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com a formação - - - - -	67
2.3 - Amostra inquirida com os questionários "A" e "B" - - - - -	67
3 - Inquérito por questionário: o questionário de avaliação do impacto da formação - - - - -	68
3.1 - Quadro referência da avaliação do impacto da formação - - - - -	68

3.2 - O pré-teste do questionário de avaliação do impacto da formação -----	70
3.3 - O modo de aplicação do questionário de avaliação do impacto da formação -----	71
3.4 - Representatividade da amostra que respondeu ao questionário de avaliação do impacto da formação -----	71
4 - As entrevistas aos responsáveis da formação na Sub-Região de Saúde de Santarém -----	74
IV - RESULTADOS -----	75
1 - Análise (de conteúdo) dos questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com os cursos de Word em função dos indicadores de Meignant: A representatividade da avaliação --	75
2 - Análise dos resultados dos questionários "A" e "B" em função dos indicadores de Meignant relativos à satisfação com a formação: A fiabilidade da avaliação -----	83
2.1 - "Apreciação global do curso" - 1º indicador de Meignant -----	83
2.2 - "A pertinência da formação em relação às necessidades e expectativas do formando" - 2º indicador de Meignant. -----	86
2.2.1 - "A adequação às necessidades" -----	87
2.2.2 - "A satisfação das expectativas" -----	89
2.3 - "A qualidade dos conteúdos" - 3º indicador de Meignant -----	90
2.3.1 - "O nível de dificuldade dos conteúdos" -----	90
2.3.2 - "O interesse dos conteúdos" -----	90
2.4 - "A qualidade dos métodos, e da documentação de apoio" - 4º indicador de Meignant -----	93
2.4.1 - "A qualidade dos métodos" -----	93
2.4.2 - "A qualidade da documentação de apoio" -----	95
2.5 - "O desempenho do formador" - 5º indicador de Meignant.	96
2.6 - "A aplicabilidade da formação" - 6º indicador de Meignant.	100
2.7 - "As condições gerais e logísticas da formação" - 7º indicador de Meignant -----	102
2.8 - "Sugestões para melhorar a qualidade da formação" - 8º indicador de Meignant. -----	105
2.9 - Conclusões relativas à análise dos questionários "A" e "B" ---	109
3 - Análise dos resultados do questionário de avaliação do impacto: A predictividade da avaliação -----	110
3.1 - A aplicabilidade e pertinência da formação -----	110
3.2 - O impacto no desempenho profissional -----	111
3.3 - O impacto na aprendizagem posterior -----	114
3.4 - O impacto na carreira e na vida extra-profissional -----	116
3.5 - Conclusões sobre a análise dos resultados do questionário de impacto- -----	117
4 - Análise das entrevistas: A utilidade da avaliação -----	119
4.1 - A entrevista à Coordenadora do Gabinete de Formação -----	119
4.2 - A entrevista ao Director de Serviços Administrativos Gerais --	123
4.3 - Síntese conclusiva das entrevistas -----	124
5 - Conclusões -----	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	130
DOCUMENTAÇÃO LEGAL CONSULTADA -----	140

ANEXOS	141
anexo I - "Questionário de Avaliação de Formação" (Questionário "A" de Avaliação da Satisfação com a Formação)	142
anexo II - Questionário de Avaliação (Questionário "B" de Avaliação da Satisfação com a Formação)	145
anexo III - "Questionário sobre a Utilização da Formação em Informática" (Questionário de Avaliação do Impacto da Formação) - - - - -	153
anexo IV - Notas de Registo das Entrevistas - - - - -	158

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Os quatro níveis da avaliação de Meignant -----	47
Quadro 2 - Quatro tipos de Avaliação (com base em Stufflebeam) ---	52
Quadro 3 - Comparação dos modelos de avaliação de Stufflebeam e de Meignant -----	53
Quadro 4 - A organização temporal da avaliação da formação nos modelos de Meignant e de Stufflebeam -----	55
Quadro 5 - Estrutura etária da Sub-Região de Saúde de Santarém em 1999 -----	59
Quadro 6 - Estrutura sexual da Sub-Região de Saúde de Santarém em 1999 -----	59
Quadro 7- Estrutura das habilitações escolares na Sub-Região de Saúde de Santarém em 1999-----	60
Quadro 8 - Quadro síntese do plano de formação da Sub-Região de Saúde de Santarém para o ano de 1999 - área da adequação administrativa -----	62
Quadro 9 - Objectivos, técnicas e fontes da investigação ---	66
Quadro 10 - A amostra inquirida -----	67
Quadro 11 - Referencial do impacto subjacente ao questionário de avaliação do impacto da formação -----	69
Quadro 12 - A apreciação global da formação nos questionário "A" e "B" -----	76
Quadro 13 - Modo como os dois questionários avaliam a pertinência da formação-----	76
Quadro 14 - A avaliação dos conteúdos da formação nos questionários "A" e "B" -----	77
Quadro 15 - A avaliação dos meios e métodos de formação nos questionários "A" e "B" -----	78
Quadro 16 - A avaliação do desempenho do formador nos questionários "A" e "B" -----	79
Quadro 17 - A avaliação da aplicabilidade da formação nos questionários "A" e "B" -----	79
Quadro 18 - A avaliação das condições gerais de formação nos questionários "A" e "B"-----	80
Quadro 19 - Sugestões para melhorar a formação nos questionários "A" e "B" -----	80
Quadro 20 - Avaliação da representatividade dos questionários "A" e "B" em relação aos indicadores de Meignant para a avaliação da satisfação -----	81
Quadro 21 - Estatuto profissional, funções e tarefas dos participantes -	111
Quadro 22 - A avaliação da formação registada nos três questionários: síntese global qualitativa -----	118
Quadro 23 - O impacto potencial da avaliação da formação -----	124

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 - Os termos da avaliação da formação -----	14
Figura 2 - A cadeia de resultados da formação -----	24
Figura 3 - Comparação entre os grupos A e B e os respondentes ao Questionário de Impacto quanto à idade -----	72
Figura 4 - Comparação entre os grupos A e B e os respondentes ao Questionário de Impacto quanto ao sexo -----	73
Figura 5 - Comparação entre os grupos A e B e os respondentes ao Questionário de Impacto quanto às habilitações escolares ---	73
Figura 6 - Factores de satisfação com a formação - Resposta à questão 9 do questionário "A"-----	83
Figura 7 - Factores de insatisfação com a formação - Resposta à questão 10 do questionário "A" -----	84
Figura 8 - Avaliação positiva da formação - Resposta à questão 12 do questionário "A" -----	84
Figura 9 - Avaliação negativa da formação - Resposta à questão 12 do questionário "A" -----	85
Figura 10 - Avaliação positiva da formação - Resposta à questão 12 do questionário "B" -----	85
Figura 11 - Avaliação negativa da formação - Resposta à questão 12 do questionário "B" -----	86
Figura 12 - Necessidade que conduziu à formação - Resposta à questão 3 do questionário "B" -----	87
Figura 13 - Resposta às necessidades da formação - Resposta à questão 4 do questionário "B" -----	88
Figura 14 - Necessidades satisfeitas ou não pela formação - Resposta à parte aberta da questão 4 do questionário "B" -----	88
Figura 15 - As expectativas dos formandos - Resposta à questão 1 do questionário "A" -----	89
Figura 16 - A correspondência às expectativas - Resposta à questão 2 do questionário "A" -----	89
Figura 17 - A inteligibilidade dos conteúdos - Resposta à questão 6 do questionário "A" -----	90
Figura 18 - Origem da informação sobre a formação - Resposta à questão 1 do questionário "B" -----	91
Figura 19 - Iniciativa da inscrição na formação - Resposta à questão 2 do questionário "B" -----	91
Figura 20 - Interesse dos conteúdos: 1ª preferência - Resposta à questão 5 do questionário "B" -----	92
Figura 21 - Interesse dos conteúdos: 2ª preferência - Respostas à questão 5 do questionário "B"-----	92
Figura 22 - Interesse dos conteúdos: 3ª preferência - Respostas à questão 5 do questionário "B" -----	93
Figura 23 - Adequação da metodologia - Resposta à questão 7 do questionário "A"-----	94

Figura 24 - Factores de adequação e/ou inadequação da metodologia - Resposta à componente aberta da questão 7 do questionário "A" -----	94
Figura 25 - Eficácia da metodologia - Resposta à questão 11 do Questionário "B" -----	95
Figura 26 - Utilidade da documentação - Resposta à questão 8 do questionário "B" -----	95
Figura 27 - Clareza de exposição do formador - Resposta à questão 5 do questionário "A" -----	96
Figura 28 - Bidireccionalidade da comunicação - Resposta à questão 8 do questionário "A" -----	97
Figura 29 - Ambiente relacional - Resposta à componente aberta da questão 8 do questionário "A" -----	97
Figura 30 - Estímulo à participação - Resposta à questão 11 do questionário "B" -----	98
Figura 31 - Motivação do grupo - Resposta à questão 11 do questionário "B" -----	98
Figura 32 - Clareza de expressão do formador - Resposta à questão 11 do questionário "B" -----	99
Figura 33 - Esclarecimento de dúvidas - Resposta à questão 11 do questionário "B" -----	99
Figura 34 - Relação pedagógica - Resposta à questão 11 do questionário "B" -----	100
Figura 35 - Eficácia do formador - Resposta à questão 11 do questionário "B" -----	100
Figura 36 - A utilidade prática da formação - Resposta à questão 3 do questionário "A" -----	101
Figura 37 - Utilização da formação - Resposta à componente aberta da questão 3 do questionário "A" -----	101
Figura 38 - Organização logística da formação - Resposta à questão 10 do questionário "B" -----	102
Figura 39 - Suficiência da duração da acção - Resposta à questão 4 do questionário "A" -----	103
Figura 40 - Duração necessária à formação - Respostas à parte aberta da questão 4 do questionário "A" -----	103
Figura 41 - Suficiência da duração da formação - Respostas à questão 9 do questionário "B" -----	104
Figura 42 - Adequação do ritmo da formação - Resposta à questão 9 do questionário "B" -----	104
Figura 43 - Adequação do horário da formação - Resposta à questão 9 do questionário "B" -----	105
Figura 44 - Temas a abordar em futuras acções de formação: 1ª preferência - Resposta à questão 11 do questionário "A" -	106
Figura 45 - Temas a abordar em futuras acções de formação: 2ª preferência - Resposta à questão 11 do questionário "A" -	106

Figura 46 - Sugestões - Respostas à 2ª componente da questão 12 do questionário "A" -----	107
Figura 47 - Temas a incluir nesta acção de formação - Respostas à questão 6 do questionário "B" -----	107
Figura 48 - Conteúdos a retirar da formação - Resposta à questão 7 do questionário "B" -----	108
Figura 49 - Sugestões - Respostas à questão 13 do questionário "B" --	108
Figura 50 - Utilização do Word no trabalho - Resposta à questão 1 do questionário de impacto -----	110
Figura 51 - As funções actuais e as tarefas executadas como Word - Resposta às questões 2 e 5 do questionário de impacto ---	111
Figura 52 - Adequação da formação às funções profissionais, rapidez da aplicação das aprendizagens e melhoria de desempenho - Resposta às questões 4, 7 e 8.2 do questionário de impacto -----	112
Figura 53 - Adequação da formação às funções profissionais e aplicação das aprendizagens - Resposta à questão 3 e 4 do questionário de impacto -----	113
Figura 54 - Rapidez de aplicação das aprendizagens - Respostas a questões 7 do questionário de impacto -----	114
Figura 55 - Aprendizagens posteriores - Respostas à questão 6 do questionário de impacto -----	115
Figura 56 - Adequação da formação às funções profissionais e aprendizagens posteriores - Resposta às questões 4 e 6 do questionário de impacto -----	115
Figura 57 - Os impactos alargados da formação - Resposta à questão 8 do questionário de impacto -----	116
Figura 58 - Outros impactos possíveis - Resposta à questão 9 do questionário de impacto -----	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho assenta numa inquietação há muito tempo sentida com a avaliação da formação profissional, a qual se enraíza na experiência pessoal das práticas de avaliação da formação correntemente empregues no contexto profissional.

Na realidade a formação profissional tem e terá cada vez mais importância no desenvolvimento dos recursos humanos, pelo que as Instituições e os Estados investem cada vez mais recursos na valorização das suas forças de trabalho (Canário, 1995).

Em Portugal, nomeadamente a partir de meados da década de oitenta a actividade da formação profissional veio a incrementar-se no seio das instituições, sem dúvida em relação com o esforço associado à entrada na Comunidade Europeia.

Ora esse esforço continuou até ao presente, mas frequentemente sem que dele se encontre a devida documentação avaliativa dos resultados alcançados. Com efeito, mesmo que se reconheça (com Rodrigues, 1993) que toda a actividade humana não deixa de ser (formal ou) informalmente avaliada, a constatação frequente da ausência quase total de (ou a incipiência dos) dispositivos de avaliação da formação profissional, leva muitas vezes a que se ponha a questão de saber como é que está de facto a ser empregue aquilo que se adquiriu (e foi ensinado) nas acções de formação profissional.

Na verdade, a avaliação da formação deveria desempenhar um papel de relevo nos sistemas de informação de gestão, enquanto fornecedora de dados que podem permitir decisões mais coerentes na preparação e implementação de programas de formação profissional, as quais, em consequência, se mostrarão mais condicentes com as verdadeiras necessidades das instituições e dos seus recursos humanos, conduzindo a melhores resultados nos desempenhos dos indivíduos e das organizações.

Mas até que ponto os dispositivos de avaliação da formação comumente implementados cumprem estas funções ?

É no âmbito desta interrogação, e com a preocupação de compreender a actividade de avaliação da formação, que o presente trabalho se desenvolve, não podendo, nestes propósitos, nem deixar de analisar o modo como se averiguam os resultados da formação nem deixar de examinar a forma como os gestores traduzem esses resultados em decisões relacionadas com a formação.

A resposta a tais questões, que se prendem com "a realidade da avaliação da formação", encetou-se em relação com o estudo da avaliação que envolveu quatro cursos de formação em Word, efectuados no decorrer do primeiro semestre de 1999 na Sub-Região de Saúde de Santarém.

Este estudo teve, de qualquer modo, que recorrer a uma análise conceptual das perspectivas e das práticas que estruturam o trabalho da avaliação, e que permitem situar quer a avaliação do impacto da formação, quer o impacto da própria avaliação da formação.

Centrando-se no exame de um dispositivo realmente (pré-)existente (e em operação) de "avaliação da satisfação com a formação", o trabalho não deixa, contudo, de fazer apelo à recolha posterior de dados não previstos pelo dispositivo em causa, dados associados ao impacto da formação e à utilidade e utilização da avaliação.

Metodologicamente situamo-nos portanto, no terreno do chamado estudo de caso, modo de investigação que assenta na análise de um contexto ou acontecimento particular.

As principais técnicas de recolha de dados utilizadas foram, aqui, os inquéritos por questionário aos participantes na formação, as entrevistas aos gestores da formação profissional da Sub-Região de Saúde de Santarém e o estudo de documentos depositados no Gabinete de Formação daquela Sub-Região de Saúde.

O texto que dá conta deste trabalho inclui, consequentemente, as seguintes partes:

- Enquadramento teórico, onde se alude ao contexto actual da formação profissional, no quadro actual da Função Pública, o que ajuda a situar o que se passa no contexto do Ministério da Saúde e da Sub-Região de Saúde de Santarém, bem como a enquadrar, posteriormente, a reflexão sobre a avaliação da formação.

Procuram abordar-se aqui, também, por conseguinte, os conceitos e as grandes coordenadas da avaliação da formação profissional, finalmente articuladas em redor de dois modelos de avaliação da formação, o modelo de Meignant e o modelo CIPP de Stufflebeam, que permitem efectuar uma análise crítica do dispositivo de avaliação concreto sobre que o trabalho se debruça.

- Estudo empírico, onde se apresentam a recolha e a análise dos dados referentes ao dispositivo de avaliação da formação da Sub-Região de Saúde de Santarém.
- Conclusões, onde se procuram sintetizar as ilações aduzidas pelo conjunto do trabalho.

Parte I

Enquadramento

Teórico

I - O CONTEXTO DA FORMAÇÃO, ELEMENTO DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Antes de analisar um dispositivo de avaliação qualquer talvez convenha começar por situá-lo no contexto específico a que se articula; que lhe serve de pano de fundo e que o alimenta, fornecendo-lhe os elementos de orientação e as referências de navegação.

1 - O CONTEXTO ACTUAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA

A formação profissional conheceu nos últimos dez anos um incremento enorme mercê, em primeiro lugar, da adesão de Portugal à União Europeia. As mutações tecnológicas afirmaram-se, por outro lado, como outro dos vectores que contribuíram para o surto expansionista da formação profissional (Machado e Costa, 1998).

De resto, as mudanças verificadas nas organizações impeliram os gestores a encararem os recursos humanos como factor estratégico das instituições, propiciando a existência de uma série de projectos na área da formação (Canário, 1995).

De facto, a formação profissional interessa a todos, e não apenas a partir do momento em que se deixa a escola e se ingressa no mundo do trabalho.

Socialmente ela constitui, no entanto, também uma oportunidade para aqueles que, por questões de índole social, não puderam ter uma educação que lhes proporcionasse à partida um bom lugar na sociedade da mudança, já que a formação profissional propicia um largo acesso de todos ao conhecimento (Drucker 1993 e Dubar, 1984 e 1990).

Na realidade, a formação profissional contínua ocorre a dois tipos de necessidades sociais diferentes: por um lado, a necessidade de obter um emprego, a necessidade de inserção ou reinserção profissional, para aqueles cuja formação inicial não era suficiente para assegurar um contrato ou manter o emprego; por outro lado, para os jovens possuidores de diplomas académicos

desvalorizados, a necessidade de fugir à desvalorização desses diplomas e de se preparar para a mutação rápida dos empregos, uma vez que os ciclos de reciclagem profissional são cada vez mais curtos (Dubar, 1984 e 1990).

No fundo, as novas tecnologias postas à disposição dos trabalhadores vieram criar dinâmicas de mudança sociais, económicas e organizacionais, a que nenhuma instituição pode ficar indiferente (Handy, 1997; Negroponte, 1996 e Gates 1995).

2 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO QUADRO ACTUAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PORTUGUESA

A publicação, em 13 de Janeiro de 1994, do Decreto-Lei 9/94, introduz na Função Pública um dispositivo de Formação Profissional que, pelo seu objectivo estratégico e pelos recursos que pretende mobilizar, é um marco importante no desenvolvimento da mão-de-obra do Estado Português.

Este Decreto-Lei é reformulado por um outro, o 50/98, de 11 de Março, que embora reestruturando o anterior, mantém o mesmo espírito e filosofia.

A aposta da Administração Estatal na formação profissional promove a modernização dos seus recursos humanos, o que se irá reflectir no exterior, mercê dos melhores serviços prestados pelo Estado à comunidade, impulsionando a competitividade necessária ao confronto com a concorrência global, a que todos os agentes económicos estão sujeitos.

Desde os anos cinquenta que os empreendedores, principalmente nos Estados Unidos da América, encaram a competência dos assalariados como "capital humano" e a gestão racional dos recursos humanos como um factor de competitividade (Drucker, 1996).

Neste domínio é a formação profissional, enquanto elemento da gestão de recursos humanos, que permite a adaptação das pessoas às exigências das mudanças técnicas e da competitividade internacional (Dubar, 1984).

A formação é um investimento decisivo para a competitividade internacional da empresa e deve articular-se estreitamente com a mobilização colectiva dos

trabalhadores para chegar à qualidade total, nomeadamente por meio dos círculos de qualidade (Dubar, 1984 e 1990).

De facto, entre as exigências de um Estado Moderno conta-se a qualidade da Administração Pública, como aliás consta das grandes opções e linhas estratégicas de acção apontadas pelo Plano de Desenvolvimento Regional para os anos de 1994 a 1999.

De resto, o Estado tem tido em Portugal um papel essencial no apoio de actividades de formação profissional promovidas por instituições privadas, orientando e dando indicações sobre a organização da formação, com o intuito, até, de a manter estritamente ligada à sua política de emprego (veja-se o "Programa Pessoa", do Instituto de Emprego e Formação Profissional).

A dinamização, por parte do Estado, da promoção da qualidade dos recursos humanos que lhe estão directamente afectos, passa pelo investimento e implementação de um dispositivo de formação profissional reconhecido e consubstanciado num suporte legal.

O Decreto-Lei 9/94, de 13 de Janeiro, considera que será através da formação profissional que a qualificação profissional dos empregados da Administração Pública conduzirá a um serviço de maior eficácia, eficiência e qualidade. Esta preocupação continuará presente no Decreto-Lei 50/98, de 11 de Março.

Este último diploma consigna o conceito de formação profissional "como um processo global e permanente que tem como finalidade preparar para o exercício de uma actividade profissional, tanto os agentes como os candidatos a funcionários, através da aquisição e do desenvolvimento de capacidades ou competências que possibilitem a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional."

Não se pode dizer, contudo, que não existia anteriormente formação na Função Pública, mas cada ministério fazia-a à sua maneira e a oferta de formação do Instituto Nacional de Administração não abrangia todos os funcionários, dirigindo-se preferencialmente para os quadros e pessoal de chefia. Fenómeno que não é novo nem exclusivamente nacional, já que também Dubar (1984) refere que são os que têm menos habilitações quem menos vai à formação.

Mas que outras inovações nos trazem estes diplomas ?

A universalidade, abrindo a possibilidade de qualquer funcionário, agente, ou candidato á função pública, poder beneficiar deste tipo de formação, apresenta-se de facto, como uma inovação patente neste conjunto de decretos.

A ela somam-se a utilidade funcional (relacionando a futura formação a ser ministrada com os serviços públicos e com os seus agentes), a continuidade (já que se pretende que estas acções tenham um caracter de formação profissional contínua), a multidisciplinaridade (uma vez que integra conhecimentos e técnicas diversas, necessárias à satisfação das necessidades dos serviços públicos e à motivação e realização profissional dos agentes, à medida que acompanha a evolução do saber e das tecnologias), a desconcentração (na medida em que supõe que a formação ocorrerá em diversos locais) e a complementaridade (posto que se deseja que a formação estabeleça uma sequência articulada com a educação).

Na linha do Decreto-Lei 9/94, de 13 de Janeiro, o Decreto-Lei 50/98, de 11 de Março, especifica este conjunto de princípios e estabelece, como se disse, o quadro legal de um sistema de formação profissional para a Administração Pública.

Para concluir esta breve panorâmica do enquadramento da formação profissional na actual Administração Pública, registre-se que este último decreto define, nomeadamente, as competências dos organismos centrais de formação, que compreendem:

- realizar o levantamento de necessidades e estudos de impacto da formação;
- desenvolver planos anuais de formação, que respondam às necessidades detectadas;
- conceber e executar planos de formação contínua para a Administração Pública;
- apoiar serviços sectoriais de formação;
- assegurar a preparação pedagógica dos formadores da Administração Pública;
- desenvolver projectos específicos;

- elaborar relatórios que mostrem o balanço e o desenvolvimento dos resultados.

E aos organismos sectoriais de formação, o diploma confere-lhes, por seu lado:

- o planeamento e realização de acções de formação específicas a cada sector, depois de efectuada a detecção de necessidades;
- assegurar as actividades de consultadoria;
- elaborar relatórios onde constem as acções de formação profissional e os resultados obtidos.

3 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL QUE ACTUALMENTE SE PROMOVE NO MINISTÉRIO DA SAÚDE

É com base no Decreto-Lei 50/98, de 11 de Março, que o Ministério da Saúde publica, em conjunto com o Ministério do Emprego e Segurança Social, o Despacho Conjunto 302-A/97, de 10 de Setembro de 1997.

Consonante com o 2º Quadro Comunitário de Apoio ao Estado Português, aprovado em 1992, este despacho reestrutura o Subprograma Saúde, que abrange três medidas, duas de carácter tecnológico, e uma, a Medida 3, de apoio à formação profissional.

A Medida 3 tem como objectivos “promover o desenvolvimento, a actualização de conhecimentos e a melhoria da profissão”, principalmente nos domínios da saúde e das novas tecnologias, e propõe-se atingir estes objectivos através do apoio a acções de formação profissional, a desenvolver por entidades promotoras ligadas à área da saúde.

Neste contexto o Subprograma Saúde apoia financeiramente as candidaturas apresentadas por:

- Serviços centrais, instituições e serviços personalizados, dependentes ou tutelados pelo Ministério da Saúde;
- Escolas Superiores de Enfermagem, de Tecnologia e Formação em Saúde, tanto públicas como privadas;
- Entidades privadas que estejam autorizadas a prestar cuidados de saúde, ou a realizar a formação permanente dos recursos humanos da saúde;
- Associações profissionais e sindicais da área da saúde.

Todas estas entidades devem estar em conformidade com as condições enunciadas no Artº 14º do Decreto Regulamentar 15/96, de 23 de Novembro, para poderem candidatar-se às verbas disponíveis nos vários programas de apoio à formação profissional.

Neste âmbito o Despacho Conjunto nº 302-A/97, de 10 de Setembro, dá prioridade a um grupo de áreas temáticas de formação, que incluem:

- Grupos vulneráveis (crianças, adolescentes e idosos);
- Novas patologias;
- Controlo da infecção hospitalar;
- Saúde familiar;
- Saúde ocupacional;
- Saúde mental;
- Saúde ambiental;
- Bioética;
- Promoção e garantia da qualidade;
- Metodologias da investigação em saúde;
- Economia da saúde;
- Organização, gestão e administração em serviços de saúde;
- Novas tecnologias em saúde;
- Instalações e equipamentos;
- Informática e novas tecnologias de informação;
- Humanização e atendimento do público;
- Gestão de recursos humanos;
- Formação pedagógica de formadores e gestão da formação.

Os grupos-alvo das acções são definidos no Despacho Conjunto nº 302-A/97, de 10 de Setembro de 1997, que indica como destinatários da formação inicial os candidatos a enfermeiros, a técnicos de diagnóstico e terapêutica e a outros grupos que não especifica. Os destinatários da formação permanente são os trabalhadores com qualquer tipo de vínculo às entidades passíveis de serem financiadas no âmbito da Intervenção Operacional da Saúde.

Podem ainda ser apoiados participantes em projectos de promoção de saúde e de prevenção da doença que sejam originários de outros sectores.

4 - OS ELEMENTOS DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO QUE ORGANIZAM O DISCURSO E A PRÁTICA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

A análise de um dispositivo de avaliação existente neste contexto não poderá deixar de ter presente este enquadramento legal, institucional e histórico, nem as funções que ele investe na formação profissional. Estudar e examinar (ou, por outro lado, fundamentar e justificar) um dispositivo de avaliação da formação (contínua na área da saúde) exigirá, assim, situá-lo mais circunstanciadamente no interior do universo das práticas e no contexto do mapa conceptual que estrutura o campo da avaliação da formação.

Impõe-se, portanto, posicioná-lo no terreno balizado por conceitos (de resto mobilizados e aludidos atrás pelos documentos legais e pela ideologia que os suporta) onde se contam: mudança, actualização, adequação, competências, benefícios, investimento, capacidades, expectativas, impacto, resultados, necessidades, eficácia, eficiência, qualidade, ou satisfação. Conceitos e termos de conteúdo muitas vezes polémico, ou de sentido amplo, polissémico, complexo, ou relativamente vago, mas que constituem o "senso comum" da avaliação, a linguagem e "cultura" em que aparentam não podem deixar de se apoiar, para eles parecendo remeter frequentemente o planeamento e a prática da avaliação da (educação e da) formação, e, curiosamente, não apenas no domínio da formação profissional e contínua, muito longe disso.

II - OS TERMOS DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

O Dicionário de Português da Texto Editora (5ª edição, 1999) apresenta para o termo avaliar os significados: "determinar a valia ou o valor de", "apreciar o merecimento de", "aquilatar, reconhecer a força de, a grandeza de", "estimar ou prezar", "orçar", "computar"; indicando ainda, "reputar-se", "ter-se em conta", "julgar-se como".

Apesar de genéricos, estes termos não deixam de configurar os sentidos utilizados no contexto da avaliação, incluindo o da avaliação da formação profissional.

O Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms, da European Training Fundation (1977), afirma, por seu lado, que avaliar é "ajuizar sobre as operações que ocorrem num sistema e/ou sobre as alterações que o mesmo sofreu, bem como sobre os efeitos que essas modificações introduziram", definição que parece investir o sentido mais comum, acima referido, numa região mais circunscrita da realidade.

E quando nos reportamos ao contexto de formação, que especificações encontramos associadas ao conceito de avaliação ?

Como se aludiu atrás, todo o programa de formação profissional, parte, ou deve partir, das necessidades profissionais de quem exerce uma determinada função, com o intuito de capacitá-lo para melhor desempenhar o seu papel profissional.

A formação profissional desenvolver-se-á, assim, com o desígnio de colmatar tais necessidades (Knowles, 1996 e Rodrigues, 1993). Será, portanto, com referência às necessidades de formação que se deverão construir os referenciais necessários à avaliação da formação (Le Boterf, 1993).

Este autor distingue, além disso, como realidades a exigirem ser avaliadas, os meios postos em acção para formar.

Os referenciais de avaliação devem então distinguir os critérios de exploração empresarial e os comportamento dos ex-formandos em situações de trabalho, sem perder de vista os objectivos operacionais e os objectivos pedagógicos, além de outros benefícios que possam resultar da formação.

Nesta perspectiva, é compreensível que as operações que têm como objectivo produzir dados sobre a estrutura do processo de formação e o seu funcionamento se destinem frequentemente ao controlo da formação. Será no entanto a produção de um juízo de valor, sobre os efeitos da formação, por exemplo, que marcará a situação de avaliação propriamente dita (Barbier, 1990).

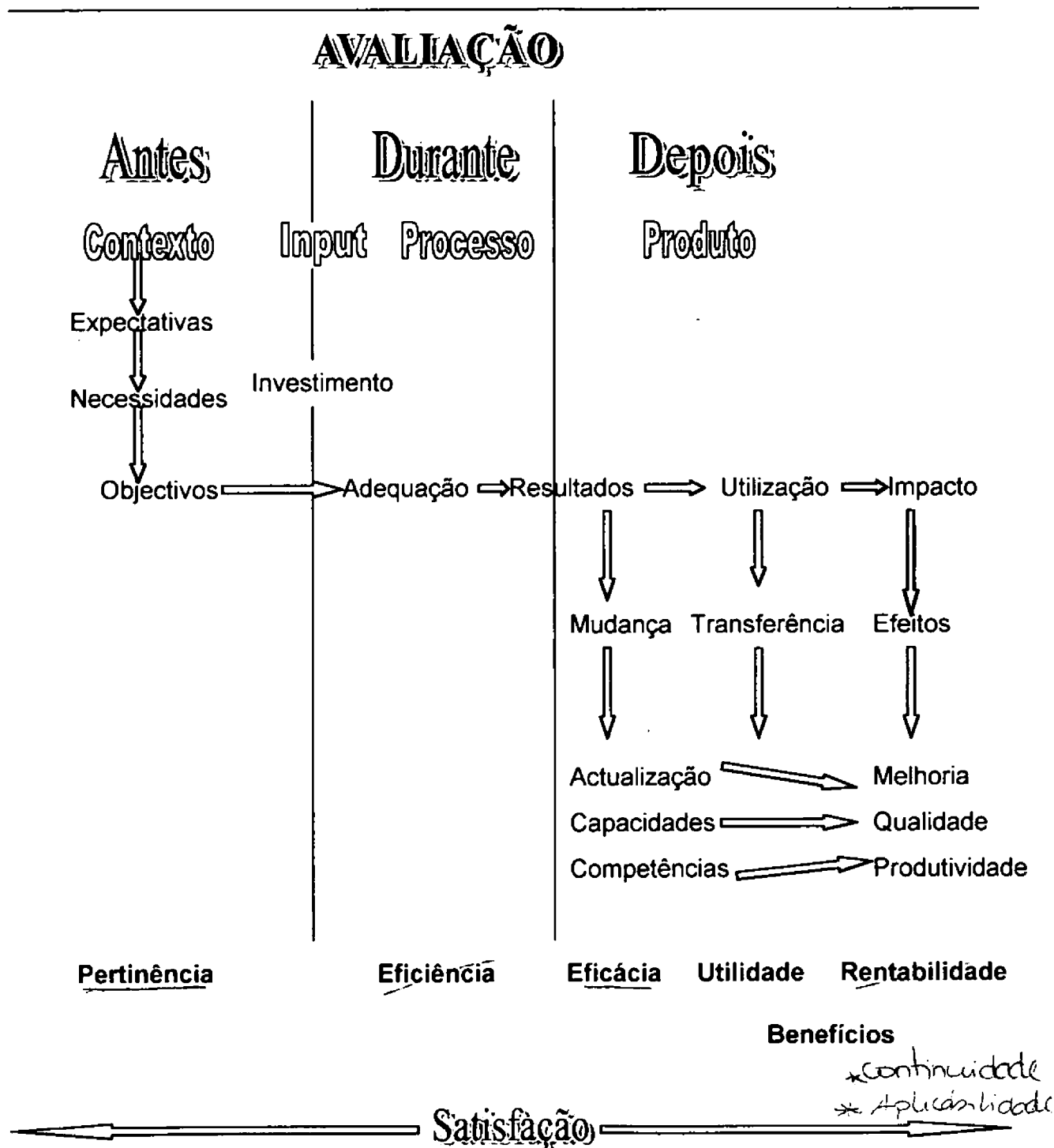
De facto, para este autor, a avaliação em formação "é um acto deliberado, socialmente organizado, que produz um juízo de valor que incide, essencialmente, no final da acção avaliada ou na sequência da acção avaliada" (Barbier, 1990,).

Avaliar implica, de qualquer modo, procurar o conhecimento sobre determinada coisa ou situação em particular, incluindo os resultados da formação, que não terão significado senão em relação com o processo que a eles conduziu (Wolf, 1990).

A perspectiva de Stufflebeam (1986), que engloba todos estes aspectos, compreende quatro domínios de avaliação diferentes, o "Contexto" e as necessidades de formação, o "Input" ou os recursos e meios de formação, o "Processo" e o "Produto" ou os resultados e efeitos da formação.

Esta concepção pode, por conseguinte, ajudar a organizar o mapa dos termos e referências da avaliação que têm vindo a ser despistadas. → Figura 1

Figura 1
Os Termos da Avaliação da Formação



1 - A AVALIAÇÃO "EX ANTE"

Este momento da avaliação cobre o espaço das necessidades de formação, onde se enraízam as expectativas e de onde derivam os objectivos, permitindo apreciar a pertinência dos investimentos em formação.

1.1 - Expectativas

Em economia, expectativa corresponde aos resultados que se prevê alcançar se determinadas circunstâncias se continuarem a verificar.

Em formação, expectativas têm que ver também com os resultados ou efeitos que se espera que a formação venha a produzir (Heller, 1989), incluindo todos os benefícios que traga aos intervenientes.

No contexto da teoria das decisões, a expectativa corresponde, mais precisamente, ao produto da probabilidade de um resultado pela sua utilidade (Scriven, 1991).

A avaliação da expectativa relativa a uma acção de formação deverá, assim, ter em linha de conta os benefícios que são esperados em termos individuais e organizacionais, considerando as condições projectadas para o desenvolvimento do programa de formação profissional e objectivos viáveis. De facto, as expectativas de formação profissional traduzem, em grande parte, expectativas económicas das empresas.

benefícios
esperados
em termos
individuais e
organizacionais

1.2 - Necessidades

A diferença entre o desempenho real e o nível desejado para que a empresa execute com êxito o seu plano de negócios, pode traduzir-se naquilo a que se chama necessidades de formação profissional (Camara et al., 1997).

→ As necessidades de formação associam-se, portanto, à diferença entre o perfil profissional real do trabalhador e o perfil profissional requerido para que o mesmo trabalhador desempenhe cabalmente uma determinada função (Le Boterf, 1989). Acepção que é corroborada por Scriven (1991), autor para quem a melhor definição de necessidade, que designa por "definição de diagnóstico", corresponde a "qualquer coisa essencial (e actualmente ausente) para um modo satisfatório de existência ou nível de desempenho".

Perfil real
↑
Perfil requerido

Nesta perspectiva, avaliar necessidades implica "um processo de descobrir factos sobre as funções ou disfunções dos organismos" (Scriven, 1991).

As necessidades de formação podem, assim, advir da execução de um projecto, ou da verificação de disfuncionamentos, ligados à desadaptação a novos saberes-fazer, à evolução dos empregos, à mudança verificada na empresa, etc. (Le Boterf, 1993).

Nesta perspectiva, os recursos humanos das empresas necessitam de ser reconvertidos para a execução de novas tarefas e para responder a novas exigências verificadas nos empregos, o que supõe uma "avaliação inicial", que diagnostique as diferenças existentes entre o nível e qualidade do desempenho dos trabalhadores e o que é necessário que realizem para manter a competitividade da instituição (DeVito, 1996).

Neste contexto, os termos de comparação são muitas vezes as organizações externas e concorrentes da instituição em questão (Suarez, 1990).

*Perspective
recursos
humanos
e empresas.*

→ O processo de avaliação de necessidades de formação medirá, assim, as diferenças entre o nível dos saberes num determinado contexto e o nível para que os mesmos devem ser elevados, por forma a serem ultrapassadas as dificuldades e disfunções existentes ou previsíveis a curto e médio prazo. Mas, o processo de avaliação de necessidades é "avaliativo, porque requer a identificação do essencial e do mais importante" (Scriven, 1991).

À formação profissional cabe, neste contexto, contribuir para preencher da melhor maneira as lacunas diagnosticadas, de modo a que o trabalhador adquira as aprendizagens necessárias às novas exigências do seu emprego, ou ao desempenho desejado e à produtividade esperada.

1.3 - Objectivos

Le Boterf (1993) distingue duas espécies de objectivos em formação profissional, os "objectivos de formação", propriamente ditos, e os "objectivos pedagógicos da formação".

*Objectives
de
formation*

Os primeiros exprimem um comportamento profissional que define o desempenho adequado de uma tarefa profissional, a observar na situação de trabalho depois de ter frequentado uma determinada acção ou programa de formação.

*Objectives
pedagogiques
de
formation*

Os "objectivos pedagógicos" da formação descrevem os novos saberes que os formandos devem adquirir durante as acções de formação. Estes objectivos expressam o nível mínimo da quantidade ou qualidade do saber que o formando deve atingir no final da acção ou do programa (Cardoso, 1993, e Barbier e Lesne, 1986).

A este propósito, Le Boterf (1993) distingue, ainda, três referenciais ligados aos objectivos em formação profissional:

- 1) O referencial de exploração, que se prende com os efeitos da formação profissional na exploração e funcionamento das instituições, operacionalizáveis com o auxílio de rácios de exploração, intimamente articuláveis aos disfuncionamentos detectados nas organizações;
- 2) O referencial dos empregos, que abrange os comportamentos e saberes profissionais a melhorar com a formação profissional, traduzíveis em descritores dos empregos;
- 3) O referencial de formação, especificáveis através de testes que medem as competências a desenvolver nos recursos humanos.

Mas para se poderem constituir em critérios de avaliação os objectivos têm que ultrapassar o estágio das intenções gerais, e dos conceitos genéricos (como "conhecer", "sensibilizar", ou "desenvolver"), para englobarem referentes mais detalhados, precisos e operatórios, do tipo "no final da acção o formando sabe..." (Le Boterf, 1993).

1.4 - Pertinência

Pertinência significa, segundo o Dicionário Universal de Língua Portuguesa (5ª edição, 1999) "qualidade de pertinente, condição de pertinente, pertença", "que pertence, pertencente, relativo, concernente, próprio, respectivo, que vem a propósito, próprio para o fim em vista".

Sublinhando este último sentido, De Ketele e Roegiers (1996) definem pertinência como sendo a "adequação do objecto em relação ao objectivo visado", definição que ilustram com a pertinência da avaliação: "Os resultados comunicados aos decisores são pertinentes ? Residindo nessa comunicação a principal razão porque elaboramos um relatório intermédio, numa auditoria, por

exemplo, deveremos certificar-nos que é este o género de informações que o decisor espera, tendo em conta o tipo de decisão que se lhe impõem".

Pertinência será pois a qualidade manifestada por um qualquer "objecto", definida em relação com a correspondência ao fim para que é utilizado ou foi criado, o que, no caso da formação, remete, em última instância, como se viu atrás, para o "referencial de exploração", horizonte de expectativas, limiar de necessidades e fonte de objectivos.

No plano da avaliação (da avaliação da formação ou da meta-avaliação), por sua vez, a pertinência das operações executadas dentro do processo de avaliação, avaliar-se-á em função dos resultados finais que a avaliação se propõe alcançar.

1.5 - Investimento

A avaliação da relação custos/benefícios equaciona-se sempre no quadro da avaliação do investimento num determinado projecto, seja de formação profissional ou não (Freitas, 1999).

Economicamente este termo significa que as aplicações de capital devem ser recuperadas num futuro mais ou menos longo, ou, até, excedidas, dando origem a ganhos (O'Brien, 1998).

O investimento reflecte pois uma despesa em dinheiro, que se pretende readquirir no fim de um certo tempo, que vulgarmente se designa por "tempo de retorno", devendo, no final do período considerado, dar lugar a benefícios acrescidos, que normalmente se referem como lucro (Meignant, 1995).

No entanto, pode dizer-se que o que define melhor (ser ou não) investimento é a intenção com que a despesa é efectuada, mesmo que geralmente se reporte à influência no aumento da produtividade da instituição e do seu lucro (Handy, 1996 e Grácio 1996).

As despesas de formação que se podem considerar de investimento decorrem geralmente de projectos de mudança, sem dúvida em articulação com a evolução dos postos de trabalho e dos empregos, ou com os melhoramentos globais de desempenho (Le Boterf, 1989).

De facto, a análise da influência da "inteligência" no processo produtivo (Senge, 1990 e Cascio, 1989) revela a importância que os recursos humanos têm nesta matéria comparativamente aos contextos tecnológicos. Daí que a

formação venha a ser encarada como uma forma de investimento e não como um mero custo de exploração (Le Boterf, 1989), acabando tomada como um projecto de investimento, que se repercute na rentabilidade geral da empresa, e impondo o recurso a indicadores e critérios que meçam, ou que prevejam, se o capital empregue é recuperado, ou recuperável, em quanto tempo e com que lucro.

A avaliação do investimento implicará, por conseguinte, a verificação da relação input/output, medida quer em termos de rentabilidade, e de lucros das organizações, quer em termos de desempenhos dos indivíduos (de quem essa rentabilidade e lucro depende).

Numa lógica de avaliação da eficiência sem dúvida associada à avaliação da rentabilidade do investimento procurar-se-á, de resto avaliar até que ponto se obtêm, por outro lado, os mesmos resultados com o menor investimento possível, ao passo que no quadro da avaliação da eficácia se procurará averiguar em que medida se atingem mais e melhores resultados com os mesmos recursos.

2 - A AVALIAÇÃO DURANTE

Incidindo sobre o processo e os meios de formação, que concorrem para atingir os objectivos da formação, nas respostas às respectivas necessidades, este espaço da avaliação submete-se, inevitavelmente, aos critérios da "adequação" e "eficiência".

2.1 - Adequação

Se adequação exprime uma relação de concordância perfeita (De Ketele et al, 1994), ou, em estatística, designa a conformidade entre os dados obtidos e um critério pré determinado, o que entender quando nos referimos à adequação em contexto de formação profissional? Concordância e conformidade com o quê ? Onde verificá-la ?

Se, como tem vindo a referir-se, a formação profissional tiver como objectivo "maximizar a eficácia e o desenvolvimento organizacional e, portanto, gerar mais-valias para a organização" (Camara et al., 1997), a análise da adequação da formação profissional terá sempre que se reportar a esses objectivos.

Em termos genéricos (e na linha do que se referiu atrás) podem apontar-se à formação profissional (segundo Camara et al., 1997) quatro tipos de objectivos, (aliás, associáveis dois a dois):

- desenvolver as competências dos formandos, para que os mesmos contribuam eficazmente para os negócios da empresa;
- fomentar nos formandos comportamentos e atitudes para poderem desempenhar com mais eficiência, eficácia e satisfação profissional as suas funções;
- propiciar ao formando os conhecimentos determinantes à progressão na carreira;
- permitir o desenvolvimento pessoal do formando.

O que se poderá dizer, pois, em relação à formação é que ela deve ser adequada aos objectivos a que se propõe, o que implica analisar em que termos contribui para:

- o desenvolvimento das competências esperadas;

objectivos
de
funcionamento
profissional

- e/ou o desenvolvimento dos comportamentos e atitudes esperados nos formandos;
- o desenvolvimento pessoal e profissional esperados pelo formando e respectiva progressão na sua carreira.

Dir-se-á então, que um programa de formação profissional foi adequado, quando os meios nele empregues permitiram atingir os objectivos propostos.

Avaliar a "adequação" parece supor sempre um quadro de referências normativo, definido em termos de normas, valores, princípios e objectivos, aparentando apelar invariavelmente para uma apreciação da conformidade, aqui restringida à concordância entre meios e fins.

Nestes termos, será na conformidade entre resultados alcançados e objectivos propostos (Tyler, 1950), que enquadra a avaliação da eficácia dos meios relativamente aos fins pretendidos, que pode ser encontrada a medida da adequação, que remeterá, depois, para as mais valias conseguidas para a organização em resultados dos conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e desenvolvimento pessoal atingidos.

Claro que essa adequação dependerá, também, por exemplo, da adaptação aos formandos e às condições da situação.

2.2 - Eficiência

A eficiência corresponde, como já se disse, a gastar menos meios para atingir os mesmos resultados. A ênfase é posta nos meios e a sua avaliação requererá o cálculo do produto do resultado alcançado pela unidade de meios utilizados (Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms, European Training Foundation, 1977).

No âmbito da formação, a eficiência colocará, assim, a questão de saber se a utilização dos recursos e meios de formação está otimizada em relação aos objectivos pretendidos, ou se seria possível fazer o mesmo, ou melhor, com menos recursos (Le Boterf, 1993).

A este propósito Meignant (1995) considera que é possível verificar se uma determinada formação teve êxito na medida em que os objectivos de reconversão perseguidos sejam alcançados, sendo muito difícil averiguar com

rigor até que ponto com os mesmos, ou menores, recursos se atingiriam melhores resultados. No entanto, parece-me que esta avaliação poderia efectuar-se com recurso à comparação entre resultados e recursos associados a estratégias alternativas (como sugere Stufflebeam, 1986).

3 - A AVALIAÇÃO "Ex Post"

Este momento de avaliação adquire, nesta lógica, como se viu, uma importância primordial, pois é com base na avaliação formal dos resultados, e na avaliação posterior dos seus efeitos e impactos, que se determinam a eficácia, a produtividade, os benefícios, a utilidade e a rentabilidade da formação, associados à actualização de conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades e competências, cuja transferência e utilização no posto de trabalho, se traduzirão nas mudanças e melhorias de qualidade do desempenho, em que assentará a satisfação com a formação.

3.1 - Resultados

Os resultados são frequentemente apresentados como entidades quantificáveis (Meignant, 1995), traduzíveis em indicadores que fornecem informação relativamente a um ponto de um projecto de formação, analisável em termos da eventual diferença existente entre o estado inicial, o estado nesse momento, e o estado previsto pelo objectivo descrito para esse ponto (Barbier, 1990).

Em formação, frequentemente os resultados só são previstos em termos de evolução profissional (Freitas, 1999), descrevendo e medindo o perfil profissional inicial do formando, a comparar ao seu perfil de chegada.

No entanto outros índices e indicadores podem ser apresentados como resultados da formação, principalmente na feira produtiva, incluindo as reclamações dos clientes, a diminuição de desperdícios, a produtividade, os custos administrativos, as paragens por acidente, as paragens por falta de manutenção, etc. (Albrecht e Bradford, 1990; Fey e Gogue, 1989 e Mellott, 1984).

Os resultados pedagógicos da formação profissional previstos revelar-se-ão, de qualquer modo, no perfil dos participantes em termos de aprendizagens feitas. Neste caso a avaliação, porá em relação as aprendizagens projectadas (como objectivos) e as aprendizagens realmente conseguidas (Salgado, 1997).

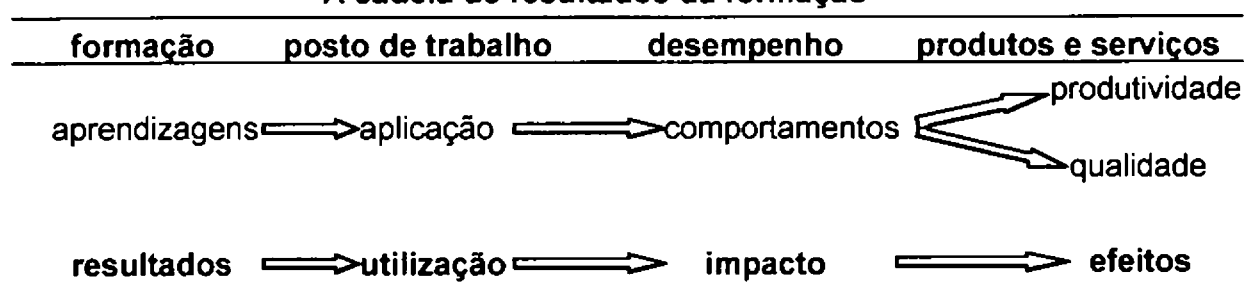
Por outras palavras, a diferença entre o perfil profissional de chegada real (que corresponde ao referido, segundo Figari, 1993 e 1995) e o perfil

profissional de chegada projectado (que corresponderá ao referente) terá que ser comparada também ao perfil profissional de partida.

Além disso, a avaliação dos resultados deverá ainda ter a preocupação de, além dos resultados alcançados identificáveis entre os previstos, procurar identificar outros, que por ventura sucedam apesar de não previstos (Canário, 1997).

A relação entre os diferentes planos em que se podem registar os resultados da formação parece, assim, poder ser conceptualizada do modo que se segue:

Figura 2
A cadeia de resultados da formação



3.2 - Utilização

Utilização significa aproveitamento (Dicionário Universal de Língua Portuguesa, 1999) e, em economia, à melhor utilização dos activos corresponderão mais lucros (Heller, 1989).

Em formação profissional, não será descabido dizer (embora na óptica da avaliação do processo) que quanto melhor "utilização" se der ao plano de formação e aos meios postos à sua disposição melhores serão os resultados alcançados.

Por outro lado, do ponto de vista da avaliação da formação, o termo "utilização", terá a ver com a aplicação dos resultados da formação, traduzíveis em efeitos e impactos, que a aquisição e desenvolvimento das competências propiciam.

De qualquer modo, o valor da utilização dependerá da utilidade para alguém ou para alguma instituição (Scriven, 1991).

3.3 - Transferência

Na avaliação da formação profissional a mudança pode ser o resultado da transferência de uma aprendizagem, que facilita outra aprendizagem num outro contexto, o que será conseguido pela transferência de saber de um contexto para outro (Mucchielli, 1975).

A verificação de que alguém é mais eficiente numa determinada função, ou adquire mais rapidamente as competências necessárias, porque anteriormente tinha feito aprendizagens que lhe facilitam a construção de novos saberes, trouxe, de facto, outra relevância à avaliação das aprendizagens feitas em formação e à análise da transferência destas aprendizagens para o contexto de trabalho (Wagemann, 1996).

Mas registam-se também transferências de saberes no interior do próprio contexto de formação, quando as competências aí adquiridas pelos formandos lhes facilitam o desenvolvimento de novas aprendizagens nos módulos subsequentes.

Pode, de resto, dizer-se que as "transferências" de saberes operam em dois sentidos:

- do posto de trabalho para a formação, quando os saberes desenvolvidos no posto de trabalho facilitam novas aprendizagens em contexto de formação;
- da formação para o posto de trabalho, quando as aprendizagens feitas em formação são operacionalizadas no posto de trabalho.

A avaliação das transferências deverá, por conseguinte, ser perspectivada em dois planos:

- o dos pré-requisitos necessários para que a frequência da formação seja um sucesso, que se prendem com os saberes a transferir para o contexto da formação, na medida em que se revelam indispensáveis ao desenvolvimento das aprendizagens visadas;
- o das aprendizagens efectuadas na formação que são realmente utilizadas no posto de trabalho.

3.4 - Mudança

As expectativas face à formação estão quase sempre relacionadas com a mudança, cabendo, então, perguntar como é que a formação se articula com a mudança.

Uma resposta a esta questão poderá (e deverá) ser procurada, como já se viu, no contexto organizacional. E numa organização uma mudança altera a estrutura e o funcionamento (Camara, et al., 1997) com o intuito de assegurar a sua continuidade e prevalência no mercado.

Por outro lado, qualquer mudança operada numa organização tem repercussões sobre os trabalhadores que a integram (Canário, 1997).

Por seu lado, a aprendizagem provoca mudanças individuais no plano das atitudes, valores e realizações, que serão integradas nas mudanças de trabalho (ou sociais), a operar nas organizações (Anderson 1990 b).

A formação profissional, na medida em que conduz a aprendizagens dos trabalhadores, não pode deixar de ser tida em conta em muitas situações de mudança, sobretudo naquelas que implicam roturas e/ou implementação de novos programas (Canário, 1995).

Muitas vezes as mudanças ocorrem de uma forma continuada e gradual, mas por vezes são provocadas por erupções súbitas, mais ou menos aceleradas socialmente, todas elas acabando, no entanto, em situações novas (Boudon, 1990).

A avaliação das mudanças provocadas pela formação profissional terá, de qualquer modo, que "medir", quer no plano dos indivíduos quer no plano das estruturas, a diferença do "estado das coisas" observado em dois tempos diferentes, no antes e no após da formação (Rodrigues, 1995).

3.5 - Impacto

Em contexto de formação a palavra impacto pode ter duas acepções diversas, uma referindo-se ao impacto esperado (inscrito nos objectivos), outra, ao impacto realmente conseguido (Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms, 1977), sendo este termo, de resto, comumente usado no contexto da avaliação da formação profissional.

Neste contexto, a avaliação do impacto pode ter que passar pela verificação dos efeitos que a formação teve nos seguintes planos e domínios:

- ✓ - motivações dos formandos;
- ✓ - aprendizagens subsequentes;
- ✓ - desempenho da função no posto de trabalho;
- ✓ - eficiência e rentabilidade;
- ✓ - sociedade em geral, em termos de emprego, coesão e estabilidade social.

A avaliação do impacto não é fácil, uma vez que pode depender de factores exógenos à própria formação (Barbier, 1990), como sejam, por exemplo, a existência, ou não, do programa informático que se aprendeu em formação; a existência, ou não, do torno em que se possam aplicar as novas aprendizagens; a existência, ou não, de apoio por parte do superior hierárquico, no que se refere à implementação dos novos saberes e saberes fazer, ou ao incentivo à assunção de novos comportamentos.

Assim, o impacto da formação tem que ser procurado e medido com um enquadramento mais vasto e mais aberto que aquele configurado pelo campo da formação profissional, pois, embora a tenha como referência, recebe influências externas que escapam à sua acção. Por conseguinte, todos os factores, intrínsecos e extrínsecos, devem ser tidos em conta quando se pretende medir o impacto da formação num determinado contexto.

De qualquer modo, no plano pessoal o impacto da formação pode ser definido como a influência nas actividades ou atitudes de indivíduos ou grupos.

Por outro lado, no que se refere à avaliação, pode dizer-se que as recomendações e decisões que resultam das informações por ela fornecidas constituem as formas de impacto da avaliação mais comumente experimentadas (Alkin e Daillak, 1990).

Neste contexto, o impacto será tanto mais benéfico quanto mais estruturadas e acertadas forem as decisões, e estas serão tanto melhores quanto mais coerentes e pertinentes se revelarem as informações fornecidas pelo processo de avaliação.

3.6 - Efeito

Como atrás se viu os resultados da formação produzem impactos, que, por sua vez, podem representar-se como efeitos a vários níveis.

Para Le Boterf (1993) os efeitos da formação serão, assim, visíveis em três grandes planos:

- o dos conhecimentos e as capacidades adquiridos na formação (conceptualizáveis como seus resultados), que podem ser comparados com os objectivos da formação;
- o dos comportamentos profissionais em situação de trabalho (concebíveis como resultados, ou impacto, dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas na formação), que podem ser comparados com os desempenhos anteriores (em contexto de formação e) em contexto de trabalho;
- o das condições de exploração (efeito da melhoria do desempenho profissional), que podem ser medidas "antes" e "depois" da formação e/ou comparadas com as de um "grupo de controle".

Nesta perspectiva, o impacto dos conhecimentos adquiridos será visível no plano das competências e dos comportamentos, que se reflectem no desempenho profissional, que se traduzirá em eficácia, eficiência, produtividade e qualidade, com benefícios na competitividade da organização (Malglaive, 1995).

Por conseguinte será seguindo esta cadeia de dependências que a avaliação procurará determinar se os efeitos previstos foram alcançados e conduzem, a nível da organização e dos seus trabalhadores, à economia de meios e ao aumento dos resultados, nomeadamente em termos de produtividade e de competitividade (Meignant, 1995).

3.7 - Actualização

Actualizar é sinónimo de modernizar, ou alterar com dados mais recentes (Dicionário Universal de Língua Portuguesa, 1999). Mas quando em formação se fala de "actualizar", têm-se em vista dois campos semânticos diferentes:

- por um lado, aquele em que se inscreve o objectivo de fornecer a pessoas, através de uma acção de formação, meios que lhes permitam actualizar competências necessárias ao desempenho dos seus postos de trabalho;

- por outro lado, e em relação com o desempenho profissional, o campo da economia, uma vez que a actualização profissional opera uma actualização económica.

De facto, quando alguém determina que um indivíduo, ou grupo de indivíduos, deve ser objecto de uma acção de formação, que visa fornecer-lhe "dados mais recentes" e modificar-lhes as competências, capacitando-os para melhor desempenharem as suas tarefas no posto de trabalho, não se está perante um acto economicamente gratuito (Hammer e Champy, 1995).

Poder-se-à dizer, então, que "actualizar", em formação profissional, se refere ao desenvolvimento de novas competências por parte do formando, com o objectivo de atingir um ganho económico no futuro.

De resto, qualquer que seja o promotor da formação (o trabalhador, a entidade patronal, o Estado, ou outro), a actualização de competências exprimirá sempre uma preocupação económica do valor actual dessas novas competências (Montcel, 1973).

No contexto da avaliação da formação, "actualização" remeterá, portanto, para novas aprendizagens e novos métodos, que permitirão, por um lado, um melhor desempenho, e, por outro lado, para um ganho de competitividade para quem os emprega, traduzível em benefícios económicos quer para a instituição quer para o trabalhador (Porter, 1993).

3.8 - Capacidades

Entre capacidade e competência parece existir um relacionamento muito forte, o que explicará que muitas vezes uma seja utilizada como sinónimo da outra (Malglaive, 1994).

Ora se a qualificação profissional inclui um potencial de conhecimentos, de capacidades e de competências (Le Boterf, 1993), como se relacionam e distinguem aqui as capacidades e as competências ?

No Dicionário de Psicologia (Chaplin, 1981), a propósito de "Aptidão geral", invoca-se a capacidade como potencialidade para alcançar a competência numa multiplicidade de tarefas.

A capacidade designará, assim, o potencial de um indivíduo relativamente a uma função, potencial que dependerá dos dons naturais, mas também das condições ambientais "favoráveis ao seu desenvolvimento óptimo."

A capacidade representará, nestes termos, o potencial para actualizar e desenvolver competência em domínios funcionais específicos.

A formação profissional pode, neste contexto, ser encarada como um meio pelo qual se pode contribuir para aumentar a capacidade do formando, expandindo o seu potencial de base, além de, mais directamente, conduzir ao desenvolvimento de competências e conhecimentos, tendo em vista, finalmente, o desenvolvimento da qualificação profissional.

3.9 - Competências

Quando se evoca a aquisição e desenvolvimento de competências não se invoca a acepção jurídico-administrativa da palavra competência, definível em termos de autoridade, e/ou legitimidade, para o exercício de tal ou tal acto, como, por exemplo, assinar um documento, ou julgar um pleito (Hillaud, 1994), na medida em que no campo da formação profissional, e em contexto de trabalho, a competência se refere a "um saber-fazer operacional validado" (Meignant, 1995).

De qualquer modo, será da "competência profissional" que em princípio derivará a "competência legal e a administrativa".

E se a competência corresponde a um saber operacional, a formação profissional, ao permitir ao formando adquirir novos saberes (que são empregues em contexto de trabalho e se reconstróem com a experiência na resolução de novos problemas) desenvolve competências (Parlier, 1994).

A formação profissional constituirá, mesmo, um pilar fundamental na aquisição de novas competências de trabalho (Zarifian, 1994), embora se reconheça a importância da experiência profissional na transformação e desenvolvimento dos saberes profissionais (Montmollin, 1996).

Assim, mesmo que a formação profissional não desenvolva completamente as competências, proporcionará a aquisição de saberes (saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser, Le Boterf, 1993) que constituirão a base, ou os pré-requisitos do desenvolvimento das competências. De facto, as competências integram saberes cognitivos, afectivos e psicomotores, mas só o desempenho permitirá avaliá-las e validá-las, determinando a medida em que são eficientes, eficazes, qualificadas e adequadas (Terressac, 1996).

formação
profissional
competências

3.10 - Melhoria

Sublinhando mais uma vez o que tem vindo a dizer-se, do ponto de vista económico, a formação contribui para que, tanto as instituições como os seus trabalhadores, ganhem vantagens sobre os seus concorrentes, isto é, melhorem a sua competitividade.

As instituições ganharão, pois, por seu intermédio, supremacia nos respectivos mercados, a qual se converterá em mais lucros e maior visibilidade exterior.

Por sua vez, os trabalhadores, em consequência da frequência de cursos de formação profissional, adquirirão vantagens, que podem englobar acréscimos remuneratórios.

A formação profissional permitirá, portanto, a melhoria da situação quer de instituições quer de trabalhadores.

Do ponto de vista da avaliação, o difícil será, para alguns autores (Caetano, 1997) tomar a situação inicial, prever como se transformaria hipoteticamente pela aplicação de alternativas concorrentes e, depois, calcular os desvios em relação ao nível de competitividade realmente alcançado pela alternativa já implementada.

De facto, talvez fosse melhor comparar duas alternativas diferentes realmente implementadas, precisamente com o objectivo de avaliar o seu sucesso relativo (como sugere Stufflebeam 1986).

E estas análises supõem igualmente o exame da melhoria do desempenho profissional, decorrente da formação, a que se associará o aumento de competitividade.

3.11 - Qualidade

Numa das suas acepções, a qualidade configura as características de um produto, que prefiguram normas de que dependerá o reconhecimento do que esse produto tem de característico, conferindo-lhe em parte o seu valor (Montcel, 1973).

Para determinar a qualidade de um produto ou serviço será necessário, portanto, nesta perspectiva, definir claramente os critérios de medida e avaliação das suas características, sendo em função deles que a qualidade

pode ser medida (Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms, 1977).

Por outro lado, a qualidade aparece definida por referência ao cliente, supondo que ele privilegia os produtos e serviços que melhor servem as suas necessidades e expectativas, definindo-se a qualidade em função das características desse melhor serviço, e em termos relativos, em lugar de absolutos, fixos e normativos.

Alinhando-se a formação profissional por esta segunda acepção, o promotor de formação ver-se-á na contingência de ir ao encontro dos seus clientes, respondendo o melhor possível aos seus interesses, sugestões e necessidades.

Nesta óptica, Meignant (1995) enumera doze factores de que dependerá a qualidade de um plano de formação profissional:

- o processo de preparação do plano;
- a formulação explícita de critérios de qualidade das acções de formação;
- a criação de meios de acompanhamento e de controlo;
- o desenvolvimento de uma forte relação fornecedor-cliente;
- a forte implicação dos promotores na qualidade da formação;
- a fixação das regras de jogo entre fornecedor e cliente;
- a consideração do contexto;
- a duração;
- a procura de uma oportunidade para entrar no processo de qualidade;
- a identificação de um responsável que faça a gestão do processo;
- o desenvolvimento de relações de parceria, internas e externas;
- a auscultação de clientes internos e externos e a tomada em consideração das suas recomendações.

A avaliação da qualidade (em formação) passa, assim, por um processo interno e externo à instituição, levando em conta vários actores, chamados a pronunciar-se sobre a (definição da) qualidade e seus critérios. Neste contexto, eles deverão debruçar-se sobre a adequação dos processos (seus critérios e normas) necessários à "produção" da formação, mas, sobretudo, com referência às exigências do consumidor (ancoradas nas suas necessidades, expectativas e interesses, Bovée e Thill, 1992).

De resto, a competitividade da formação só estará assegurada se a avaliação do consumidor for favorável, e esta resultará da comparação com as alternativas que ele conheça, ou a que tenha tido acesso (Sumberg, 1996).

3.12.-Produtividade

A produtividade é uma medida construída a partir de um índice que toma como base a produção de um determinado ano, a que é atribuído o valor 100 (Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms, 1977).

Neste cálculo a produtividade refere-se a uma empresa, a um sector, a um posto de trabalho, ou à economia, e é representada por uma fracção cujo numerador é o índice de produção e o denominador o índice de trabalho (Heller, 1989).

$$\text{Produtividade} = \frac{\text{Produção}}{\text{Trabalho}}$$

Se a formação for concebida como um investimento, devem avaliar-se no seu início um conjunto de parâmetros, para que no final se possa determinar a produtividade acrescentada pela formação (Le Boterf, 1989).

Em formação, quando se fala de produtividade também se utiliza um índice que considera a produção conseguida por um ex-formando numa hora de trabalho.

$$\text{Produtividade hora} = \frac{\text{Produtividade homem/hora}}{\text{Trabalho homem/hora}}$$

Se o posto de trabalho for o mesmo em que o ex-formando agia anteriormente, pode-se comparar a produtividade anterior com a que agora é conseguida e determinar os eventuais ganhos de produtividade.

Esta avaliação deverá pois medir a relação entre o produto e o trabalho, sendo esta variável definida pelo desempenho num espaço de tempo previamente definido, tendo como base de comparação os concorrentes e as alternativas possíveis, por um lado, e, por outro lado, as situações anteriormente verificadas na própria instituição (D'Orgeval, 1997).

Por seu lado, o produto deverá ser medido, em termos quantitativos e qualitativos, em função de critérios antecipadamente determinados, tendo como termo de comparação os valores médios para a actividade económica estudada e os valores anteriormente verificados na instituição objecto do estudo.

3.13 - Eficácia

A eficácia implica atingir mais (ou melhores) resultados com os mesmos recursos. A ênfase é posta nos resultados e relaciona os resultados alcançados com a unidade de recursos fornecidos (Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms, 1977).

Em termos económicos, pode dizer-se que a eficácia é o "maior sucesso por dólar", a melhor relação entre os resultados conseguidos e o dinheiro gasto (Heller, 1989).

Se considerarmos a formação como um investimento, devemos considerar a sua eficácia também em termos dos resultados produzidos em relação ao dispêndio feito (Le Boterf, 1989).

Neste sentido, a eficácia da formação mede-se relacionando o valor do seu orçamento, em todas as suas variáveis, com os resultados obtidos no final da formação, definidos, em última instância, em termos de proveitos económicos, de "eficácia económica" (Brand, 1992).

A eficácia terá então a ver com os resultados alcançados por um determinado processo e a sua avaliação suporá o cálculo de um rácio que relacione o valor investido e o valor dos resultados obtidos, no quadro das alternativas existentes.

De qualquer modo, e em primeiro lugar, a eficácia supõe a consecução dos resultados esperados ou pretendidos.

3.14 - Rentabilidade

Quando a aplicação das aprendizagens têm como efeito melhorias de desempenho, estas podem traduzir-se em aumento da rentabilidade, ou de rendibilidade, que significa que "o valor da produção é superior aos custos necessários para a obter" (Montcel, 1973), acepção que também se aplica ao termo rendimento.

Em economia, utilizam-se principalmente duas fórmulas para calcular a rentabilidade, o chamado rendimento do capital utilizado (ROCE - Return on Capital Employed), ou a rendibilidade média de um investimento (ROI - Return on Investment). Ambos calculam lucros, sendo o seu princípio o mesmo, dividir a receita de um investimento pelo capital gasto com esse mesmo investimento (Walsh, 1999).

$$\text{Rentabilidade} = \frac{\text{Retorno do Capital Investido}}{\text{Capital Investido}}$$

Para calcular a rentabilidade da formação profissional, encarando-a como um investimento integrado num projecto global de uma instituição, é necessário relacionar o projecto de formação com o projecto global (recorrendo a indicadores específicos logo na fase de planeamento de ambos os projectos, Le Boterf, 1989).

As próprias acções de avaliação, ao agirem sobre a formação, sobre os meios que lhe são imputados e, consequentemente, sobre os resultados conseguidos, influenciam a rentabilidade da formação, isto é, os resultados financeiros conseguidos no final, o que permite afirmar que a avaliação da formação profissional, mesmo caso não consiga examinar com exactidão a rendibilidade das acções de formação, pelo menos favorecê-la-á (Barbier, 1990).

Ao calcular-se a rentabilidade de um determinado projecto de investimento em formação profissional mais não se faz portanto que avaliar esse projecto em termos de resultados financeiros e económicos, que traduzem o valor acrescentado pela formação profissional.

3.15 - Benefícios

Para o formando, o benefício da formação é traduzido numa melhoria pessoal, seja do ponto de vista social, seja do ponto de vista profissional.

Para o empresário o benefício da formação reside na recuperação do investimento feito, com base nos ganhos que resultam na melhoria de desempenhos do(s) trabalhador(es) (Le Boterf, - 1989).



Quando em formação se fala em benefício, designa-se, por conseguinte, uma melhoria, em termos quer pessoais, quer organizacionais.

A avaliação dos benefícios de uma acção de formação passará, assim, pela análise dos seus custos, em comparação com os seus proveitos.

Esta análise não se pode divorciar, pois, dos investimentos feitos, dos objectivos fixados e dos resultados conseguidos, definidos em termos de benefícios pessoais, associados à melhoria do desempenho, e, através dela, de benefícios para a instituição.

Afigurar-se-à sempre necessário, portanto, que a avaliação da relação económica custos/benefícios seja complementada com a avaliação de outras dimensões, no plano cognitivo, social, etc. (Correia, 1997).

3.16 - Satisfação

Em formação profissional a satisfação dos participantes prende-se com a redução das suas necessidades (associadas a defeitos, desadequações, disfuncionamentos, etc.) e com o alcance das metas que almejam (em termos de realização, actualização e desenvolvimento). De facto, um acto finalizado com sucesso dá satisfação ou prazer ao sujeito ou ao grupo de sujeitos que praticou esse acto (Barbier, 1990).

Em formação profissional, a "satisfação" dos actores implicados dependerá também, em grande parte, do sucesso do processo de formação, ou seja dos resultados alcançados, em comparação com as expectativas que a seu respeito nutriam.

Restaria determinar, além disso, se a satisfação com o processo de formação se reduz à satisfação com os seus resultados, segundo uma lógica que, no fim de contas, identifica qualidade e eficácia.

4 - PARA ALÉM DOS "TERMOS DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO"

Derivadas de um horizonte político estratégico que instrumentaliza a formação ao serviço dos objectivos económicos das empresas, os termos aqui passados em revista, sem dúvida incontornáveis no contexto da avaliação da formação, sobrevalorizam os resultados e a "avaliação ex post", relacionando-a com a "avaliação ex ante", e descurem o processo de formação propriamente dito, que aparece como uma espécie de "caixa negra", acerca da qual se tem notícia sobretudo dos "inputs" e "outputs", nem sempre permitindo nomear os componentes propriamente pedagógicos e formativos.

A avaliação da formação enquanto situada nestes termos, carece, por conseguinte, de uma perspectiva que ilumine o seu interior, que o torne visível e analisável, de modo a poder melhor retroagir sobre o processo, tornando-se mais contínua e formativa e não exclusivamente final, e, inclusivamente, preocupando-se mais com as qualidades especificamente pedagógicas da formação, que não se reduzem aos resultados.

Os termos da avaliação aqui inventariados precisam, por isso, de ser expandidos e enriquecidos, para que as funções de avaliação possam mais cabalmente cumprir-se.

III - O CONTRIBUTO DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO, A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Os termos da avaliação da formação atrás referidos ajudam a balizar a avaliação e a enquadrá-la num processo de gestão da formação.

De facto muito para além da constatação contemplativa, a avaliação em formação tem que ver com a gestão dos recursos humanos nas organizações.

Na realidade, sendo a formação profissional uma actividade que se inscreve no âmbito da gestão do pessoal, é compreensível que a avaliação em formação não possa deixar de considerar o desempenho profissional (Heller, 1989).

E, como se viu atrás, nem tudo em formação se reduz aos recursos humanos, ou, melhor, os resultados da formação profissional não são só visíveis no plano dos recursos humanos, pois embora se reflectam neles, visam produzir efeitos sobre os sistemas de exploração das instituições.

Se a avaliação compreende a realização de um julgamento sobre o valor de algo, como um desempenho, um método, um projecto, uma sessão, ela requer o estabelecimento de uma norma, como, por exemplo, o objectivo a atingir, ou a satisfação pessoal, que se converterá em critério (com uma escala previamente definida, Muchielli, 1975).

Mas Muchielli (1975) sublinha por, outro lado, que tais critérios devem ser, passíveis de aplicação ao objecto da avaliação, ou seja, devem ser-lhe adequados.

Ora, se se reconhece (como Camara et al., 1997), que a avaliação dos resultados alcançados deve articular-se à avaliação do impacto conseguido no plano de negócios, não convirá como sublinha Le Boterf (1993), descurar a vigilância dos indicadores relativos aos meios postos em acção, o que exigirá, na óptica de Barbier (1990), inserir a avaliação desde o início no plano do programa de formação, que integra o conjunto das componentes de uma actividade que termina na produção ou transformação de conjuntos socialmente delimitados de capacidades ou tendências".

De facto, a avaliação que se centre na verificação da consecução dos objectivos definidos na fase de diagnóstico poderá redundar numa avaliação final, de fraca incidência no programa ou acção de formação em questão.

Assim, mesmo que se demonstrasse relevante em relação a futuros projectos ou acções de formação, muito dificilmente as próprias acções avaliadas beneficiariam das suas conclusões.

Uma perspectiva de avaliação que não se orienta apenas para as decisões que se fundamentam nos resultados finais de um programa ou acção de formação deverá encarar um espectro decisional mais alargado, porventura associado a uma outra especificação do objecto de avaliação.

Assim, em alternativa à óptica de Tyler (1950), demasiado presa aos resultados esperados (os produtos a confrontar aos objectivos), Stufflebeam (1986) propôs que a avaliação seja redefinida como um processo de providenciar informação utilizável para a tomada de decisões em relação também ao Contexto, ao "Input" e ao Processo.

Numa mesma linha, também Cronbach (1986), defende que os dados devem ser recolhidos sistematicamente nas fases intermédias de desenvolvimento do programa, onde é susceptível de se verificarem com mais nitidez as fraquezas do projecto, permitindo a sua correcção atempada.

Nesta lógica, a avaliação pode ser usada proactivamente, para ajudar a melhorar um programa, embora também possa ser usada retroactivamente, para julgar o seu mérito e seu custo finais, sem deixar, também aqui, (como reconhecem De Ketele et al., 1994) de ter em vista uma tomada de decisão.

Abre-se, no entanto, um novo campo para a avaliação, sem dúvida enquadrável num contexto mais alargado da gestão, agora mais voltada para o processo de formação (para o "durante"), manifestamente menos especificado na análise anterior, onde é proeminente a relação entre necessidades e objectivos ("ex ante"), por um lado, e resultados, impactos e efeitos ("ex post"), por outro lado.

A avaliação deixa, assim, de se centrar exclusivamente na verificação final da distância entre resultados e objectivos, ou efeitos e necessidades para se constituir num dispositivo de acompanhamento e antecipação (da formação) integrando a gestão da formação e dos recursos humanos, uma vez que examina com mais detalhe os próprios dispositivos de formação (Freitas, 1999).

IV - DOIS MODELOS QUE AJUDAM A ANALISAR E A ESTRUTURAR A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO: O MODELO DE MEIGNANT E O MODELO CIPP DE STUFFLEBEAM

O motivo primeiro da existência de um plano ou projecto de formação profissional funda-se na constatação de diferenças entre um perfil profissional existente e o perfil profissional desejável, diferenças geralmente utilizadas para definir "necessidades de formação". Assim, qualquer dispositivo de formação assentará, em primeiro lugar (segundo Camara et al., 1997), num trabalho de "levantamento de necessidades de formação", que Stufflebeam (1986) engloba na "avaliação do contexto".

Na óptica das organizações a necessidade de formação deriva de um problema detectado e que possa ser resolvido com o concurso de acções de formação profissional.

O enunciado das necessidades de formação traduz, por conseguinte, a distância entre as competências necessárias à resolução do problema em causa e o estado actual das competências profissionais.

Mas a análise da diferença entre o "perfil profissional real" e o "perfil profissional requerido" para determinado desempenho deverá ter em conta, também, a tendência da evolução, ou a evolução possível, do perfil profissional no contexto onde está inserido, como adverte Le Boterf (1993).

Não devendo ignorar-se, por outro lado, que estas necessidades institucionais, centradas nos perfis profissionais, podem estar em conflito com as necessidades dos indivíduos e dos grupos que fazem parte da organização, desde que os seus projectos e estratégias pessoais e de grupo não convirjam com os da formação (De Ketele et al. 1994). Facto que terá levado Meignant (1995) a defender a participação de todos os interessados, e o seu acordo, neste processo de diagnóstico.

De qualquer modo, serão sempre as necessidades de formação que vão determinar os objectivos de formação, cuja operacionalização permitirá a avaliação dos resultados da formação (Meignant, 1995; De Ketele et al., 1994, e Le Boterf, 1993).

Numa perspectiva compatível com esta, Stufflebeam (1986) conceptualiza a avaliação em quatro domínios, que compreendem processos de trabalho e de análise distintos, mas que acabam por evidenciar um pendor mais formativo.

Assim, a avaliação do "Contexto" pode recorrer à análise sistémica, sondagens, análise de documentos, "consultas", entrevistas, testes de diagnóstico e técnica Delphi.

Por seu lado, a avaliação de "Input", que incide nos recursos estratégicos e meios alternativos, pode exigir pesquisa bibliográfica, visitas de estudo e estudos piloto e análise de custo-benefício e de viabilidade.

A avaliação do "Processo", por sua vez, de cariz essencialmente formativo, encarrega-se da monitorização de potenciais obstáculos da acção de formação e da obtenção de informação para as decisões planeadas.

Por último, o "Produto" avaliar-se-á com base tanto na análise de necessidades efectuada na avaliação do contexto, como nos objectivos e nas condições que envolveram o processo da formação, sem descurar os efeitos inesperados e secundários.

Numa óptica um tanto diferente, também Meignant (1995) desenvolve um modelo de avaliação da formação profissional em quatro tempos, planos e níveis.

No primeiro nível, o da "Satisfação com o Processo", examinam-se os diferentes componentes, com recurso a métodos como o questionário, o painel, a observação e a análise documental.

No segundo nível avaliar-se-ão os "Resultados Pedagógicos", através da observação, da aplicação de testes, da avaliação formativa, e da avaliação sumativa.

No terceiro nível são medidos os "Impactos" da formação profissional, numa "avaliação diferida" que pode socorrer-se de questionários, entrevistas, levantamentos estatísticos e observação.

No quarto e último nível, o da "Eficácia e Pertinência", caberá verificar se os objectivos quer individuais quer colectivos e organizacionais foram atingidos, recorrendo-se para isso à avaliação dos formandos, à observação, à entrevista, ao questionário, à análise documental, à análise estatística e/ou a um painel de peritos.

O modelo de avaliação de Meignant, até na medida em que especifica os componentes do processo de formação a considerar na avaliação, parece ser suficientemente abrangente para ajudar a analisar um dispositivo concreto de avaliação da formação como aquele em que se centra este trabalho, pois também inicia a avaliação no termo da formação, embora, e precisamente por isso, seja o modelo de Stufflebeam que a seu respeito facultará uma perspectiva mais crítica.

Pode, por isso, revelar-se mais produtiva a procura da conjugação dos dois modelos, tanto na análise, como na fundamentação de um dispositivo de avaliação.

1 - OS QUATRO NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE MEIGNANT

As quatro áreas ou níveis de avaliação da formação do modelo de Meignant (1995) configuram uma série de indicadores todos eles elaborados tendo como referência ou pano de fundo os objectivos de formação inicialmente definidos. Mas, também reconhece este autor, é à "avaliação da satisfação dos formandos no final da formação" (correspondente ao 1º nível de avaliação) que parece confinar-se o tipo de avaliação mais comumente utilizada, facto que, por corresponder ao caso em estudo, justificará que se desenvolva aqui sobretudo este patamar da avaliação.

1.1 - A avaliação da satisfação dos formandos no final da formação

Esta avaliação do dispositivo e do processo de formação, baseada sempre no ponto de vista dos participantes, recorrendo, por isso, frequentemente ao inquérito por questionário, engloba um conjunto de domínios e planos, que Meignant (1995) de algum modo especifica, por forma a poder utilizá-los como "indicadores" da satisfação com a formação:

- 1) "Apreciação global da formação.
- 2) Adequação da formação às necessidades e às expectativas.
- 3) Qualidade dos conteúdos (nível, adaptação e interesse).
- 4) Qualidade dos métodos, apoios pedagógicos e documentação entregue.
- 5) Prestação do formador e dos intervenientes.
- 6) Possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situação real de trabalho.
- 7) Condições gerais do desenvolvimento da formação (instalações, alojamento, etc.).
- 8) Sugestões para melhorar a formação nos domínios acima inventariados".

1.1.1 - 1º Indicador de Meignant: apreciação global da formação

Para uma apreciação global da formação, o inquérito deverá iniciar-se com uma questão aberta, que permita ao respondente, por isso, reportar-se a todo o género de elementos que integram a sua experiência global da formação.

1.1.2 - 2º Indicador de Meignant: adequação da formação às necessidades e às expectativas

Neste âmbito, as questões deverão permitir apreender se no final da formação o formando considera que as suas necessidades e expectativas foram respondidas positivamente pelo programa de formação profissional em que participou.

1.1.3 - 3º Indicador de Meignant: qualidade dos conteúdos (nível, adaptação e interesse)

Neste contexto, "conteúdo" é entendido como o "tema" ou conjunto de temas contidos no programa pedagógico, ou como refere Beau (1996) o elenco dos assuntos que devem ser abordados durante a acção de formação.

Claro que estes conteúdos devem apresentar um nível de desenvolvimento que esteja de acordo com os conhecimentos dos participantes, sendo nessa base que os sujeitos os considerarão demasiado elementares e fáceis de entender, ou excessivamente herméticos e difíceis de compreender.

A adaptação dos conteúdos opera-se em função das características dos participantes e as suas motivações, de modo a poderem melhor captar (ou despertar) o interesse pela formação (Rolin, 1997 b, e D'Orgeval, 1997).

As questões referentes a este indicador incidirão sobre os assuntos abordados pela formação e a sua inteligibilidade, linguagem, relação com o domínio profissional e com o nível prévio de conhecimentos dos participantes, ou, ainda, interesse futuro.

1.1.4 - 4º Indicador de Meignant: qualidade dos métodos, apoios pedagógicos e da documentação entregue

O 4º Indicador subdivide-se, como se vê, em três aspectos distintos: a qualidade dos métodos, a qualidade dos apoios pedagógicos e a qualidade da documentação entregue.

Método é um conjunto estruturado e coerente de princípios pedagógicos que orientam um processo de formação, referindo-se, nomeadamente, à relação

entre os participantes, à organização das matérias a serem ministradas, à disposição do mobiliário nas salas, à escolha de conteúdos, etc. (De Ketele et al., 1994). Para avaliar a qualidade dos métodos ter-se-á que abordar estes aspectos, incidindo especialmente sobre o grau em que se revelaram adequados para propiciar a aquisição e desenvolvimento dos novos saberes.

Na mesma linha, a qualidade dos apoios pedagógicos refere-se aos materiais e equipamentos utilizados pelo formador, encontrando-se os vários tipos de quadros, o retroprojector, o projector de diapositivos, o computador, (frequentemente associado a projectores multimédia), entre os mais comumente utilizados (Beau 1996).

Por fim, os documentos pedagógicos, a serem avaliados na mesma óptica de conteúdos e métodos, são normalmente apresentados sobre a forma de documento escrito sobre papel, documento visual (fotografia, planta, etc.) sobre papel ou disquete, documento audiovisual, ou CD-ROM (Rolin, 1997 a).

1.1.5 - 5º Indicador de Meignant: prestação do formador e dos intervenientes

No interior do dispositivo de formação o papel do formador pode definir-se como o de facilitador, tendo por missão impulsionar e apoiar um processo de aprendizagem, com o auxílio dos métodos e técnicas que se mostrem mais adequados aos objectivos pedagógicos da formação (De Ketele et al. 1994).

A interrogação acerca da prestação do formador poderá centrar-se, por conseguinte, na clareza do seu discurso, na disponibilidade para esclarecer dúvidas e no seu esclarecimento efectivo, na relação com os formandos, na utilização dos meios e equipamentos pedagógicos, ou na condução das sessões, por exemplo.

1.1.6 - 6º Indicador de Meignant: possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situação real de trabalho

Trata-se aqui de proceder ao levantamento da percepção que os formandos têm acerca dos termos em que as aprendizagens feitas em formação se revelam aplicáveis (ou não) em contexto de trabalho.

As questões a colocar deverão, por conseguinte, permitir captar a percepção (prospectiva, muitas vezes) que os participantes detêm a respeito da aplicabilidade (potencial) das aprendizagens na situação real de trabalho.

1.1.7 - 7º Indicador de Meignant: condições gerais do desenvolvimento do estágio (instalações, alojamento, etc.)

As instalações onde decorre a formação podem compreender tanto o local onde decorre a formação como o alojamento dos formandos e do formador, referindo-se as condições gerais da formação ainda à facilidade de transportes e aos meios de comunicação (telefónica, por exemplo) com o exterior, incluindo, até, a distribuição de cafés e outras bebidas nos intervalos das sessões, o serviço de refeições, o serviço de secretariado, etc..

Nesta matéria, a avaliação deverá, por conseguinte, englobar toda a logística, nas áreas em que deveria apoiar a formação profissional.

1.1.8 - 8º Indicador de Meignant: sugestões para melhorar a formação nos domínios acima inventariados

A este respeito deve possibilitar-se aos formandos abordar livremente os pontos que achem mais controversos, para indicarem as soluções que lhes parece que resolveriam os problemas sentidos.

Quadro 1
Os quatro níveis da avaliação de Meignant (1995)
Níveis de Avaliação

	Satisfação com o processo	Resultados pedagógicos	Impactos	Eficácia e Pertinência
Objectivo	<p>Diagnosticar a satisfação dos formandos sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. apreciação global do curso; 2. adequação da formação às necessidades e expectativas; 3. a qualidade dos conteúdos; 4. a qualidade dos métodos; dos apoios pedagógicos e dos documentos entregues; 5. a prestação dos formadores; 6. a possibilidade de aplicar os conhecimentos em situação real de trabalho; 7. as condições gerais do curso; 8. sugestões para melhorar os pontos anteriores. 	<p>Averiguar e analisar que</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecimentos, - saber fazer, - comportamentos adquiriram os formandos no decurso da formação. 	<p>Descrever e registar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em que medida os conhecimentos adquiridos pelos formandos são efectivamente utilizados por eles em situação de trabalho. 	<p>Diagnosticar e avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se os objectivos, individuais e colectivos, foram atingidos.
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário formal para ser preenchido pelos formandos. - Questões informais "à volta da mesa". - Observação. - Análise documental. - Painel de peritos. 	<p>Observar e medir, com base em critérios sustentados por objectivos definidos pedagogicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação. - Aplicação de testes. - Avaliação formativa. - Avaliação sumativa. 	<p>Avaliação diferida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionários; - entrevistas; - levantamentos estatísticos; - observação; 	<p>Comparar os resultados e impactos com os objectivos e necessidades recorrendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À avaliação dos formandos; - À observação; - À entrevista; - O questionário; - À análise documental; - O painel de peritos; - À análise estatística;
Função	<p>Regulação futura da acção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pelo formador; - pela instituição de formação no acompanhamento qualitativo. 	<p>Validar as aprendizagens efectuadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "F" é capaz de.... - "X" não é capaz de... 	<p>Registar as transferências de conhecimentos da formação para o posto de trabalho.</p>	<p>Determinar :</p> <ul style="list-style-type: none"> - a consecução dos objectivos; - a satisfação das necessidades. <p>Para tomar decisões acerca da manutenção ou reorientação da formação</p>

Apesar de a avaliação da satisfação dos formandos não parecer passível de fornecer informação directa sobre os resultados e efeitos da formação, o investimento que as empresas fazem na avaliação da formação profissional queda-se a maioria das vezes nesta abordagem indirecta dos elementos do processo de formação, ou do modo como "correram as coisas" para os participantes, apreendido nas respostas a um questionário no final da acção, afigurando-se menos usuais os procedimentos que envolvem o debate informal entre formador e formandos, a observação, a análise documental, ou o recurso a um painel de peritos.

1.2 - A avaliação dos resultados pedagógicos

No segundo nível da avaliação Meignant (1995) inscreve a avaliação directa dos resultados pedagógicos, fundada em critérios pertinentes face aos objectivos operacionais previamente definidos, que se reportam às competências profissionais a adquirir e a desenvolver na formação.

Neste âmbito pode, inclusivamente, perspectivar-se um dispositivo de avaliação continuada das aprendizagens e da sua transferência no interior dos ciclos sucessivos do processo de formação.

Meignant (1995) reconhece, contudo, que, mesmo quando os objectivos da formação são bem concebidos, a verificação da medida em que foram atingidos é muito descurada e raramente praticada pelas organizações.

1.3 - A avaliação do impacto da formação

A avaliação dos impactos da formação, o terceiro nível de avaliação de Meignant (1995), debruça-se, agora de forma mais directa sobre as transferências operadas do contexto da formação profissional para as situações de trabalho.

Trata-se então, de examinar os "efeitos da formação" operados pelos participantes no local de trabalho.

1.4 - A avaliação da eficácia e da pertinência da formação

A avaliação dos efeitos da formação, interpretados agora em termos de eficácia e de pertinência, constitui o escopo do quarto e último nível de avaliação da formação profissional referido por Meignant (1995), que exige a consideração de um prazo mais dilatado, que dê tempo ao desenvolvimento de incidências nas estruturas, no processo tecnológico, na cultura da instituição, etc.. Será, no entanto, por vezes, difícil precisar em que medida a formação é responsável pelas situações observadas, já que elas dependem também de factores que a transcendem.

2 - O MODELO CIPP DE STUFFLEBEAM

O modelo CIPP, desenvolvido por Stufflebeam (1986), defende que o papel da avaliação não é provar mas melhorar, através da informação de retorno, nomeadamente a própria formação profissional em questão.

O modelo CIPP compreende uma avaliação do "Contexto", do "Input", do "Processo" e do "Produto", embora possa cingir-se apenas a um desses domínios, ou alargar-se a mais do que um (e porventura a todos), consoante as necessidades de quem avalia, e o tipo de decisões a tomar.

No quadro deste modelo a primeira orientação de avaliação é para o "Contexto" e, essencialmente, para determinar os problemas e necessidades que justificam a planificação da formação.

A avaliação do "Input", por sua vez, vai incidir sobre os meios e as estratégias que tenham por objectivo conduzir às mudanças necessárias para responder às necessidades e resolver os problemas diagnosticados na avaliação do contexto.

Nesta avaliação vão considerar-se a viabilidade e a relação custo benefício (Stufflebeam 1986), pelo que se requer o levantamento prévio dos recursos existentes e a análise da relevância das diferentes alternativas.

Ao longo desta etapa poderá ter de recorrer-se a pesquisa bibliográfica, visitas de estudo a programas similares, ou, até, a estudos piloto.

Para avaliar o processo é necessário, por outro lado, estabelecer um dispositivo de acompanhamento, monitorização e controlo, que a todo o momento forneça informação pertinente sobre a implantação do plano (Stufflebeam, 1986, e House, 1986).

Neste caso, os objectivos principais são os de informar os gestores da formação sobre as condições em que as acções agendadas estão a decorrer e sobre o grau de eficiência da utilização dos recursos, por forma a operarem-se as modificações que se mostrem necessárias à adequada e eficaz implementação do programa (Stufflebeam e Webster 1986).

A avaliação do "Produto", por fim, tem como intuito medir, julgar e interpretar a realização global do programa, pelo que terá que considerar a informação

produzida pela avaliação do "Contexto", do "Input" e do "Processo", não descurando, sequer, os resultados não esperados, para além dos planeados.

Neste momento, este tipo de avaliação serve basicamente para decidir se um determinado programa de formação tem de continuar a funcionar, pode aplicar-se noutros contextos, merece modificar-se, ou deve extinguir-se (Stufflebeam 1986).

Quadro 2
Os quatro tipos de avaliação de Stufflebeam
(com base em Stufflebeam 1986 p. 129)

Tipos de Avaliação				
	Contexto	Input	Processo	Produto
Objectivo	Definir o contexto institucional. Identificar a população. Diagnosticar problemas. Avaliar necessidades. Identificar oportunidades. Avaliar se os objectivos respondem às necessidades.	Identificar e analisar as capacidades do sistema, estratégias alternativas, planos de implementação, orçamentos e calendários.	Identificar ou prever defeitos no plano e na implementação. Dar informação para as decisões programadas. Registar e julgar acontecimentos, procedimentos e actividades.	Recolher descrições e avaliação dos resultados. Relacioná-las a objectivos, contexto, input e processo. Interpretar o seu valor e mérito.
Método	Análise sistémica, Sondagens, Análise de documentos, "Consultas", Entrevistas, Testes, Diagnósticos, Técnica Delphi.	Inventariar e analisar recursos; estratégias e planos de acção (relevância, viabilidade, economia). Pesquisa bibliográfica. Visitar programas exemplares. Estudos piloto.	Monitorizar obstáculos potenciais (e/ou não antecipados). Obter informação para as decisões planeadas. Descrever o processo e interagir com ele. Observar as actividades do staff.	Operacionalizar e medir critérios de resultados. Recolher a avaliação dos resultados pelos interessados. Análises qualitativas e quantitativas.
Relação com a tomada de decisões no processo de mudança	Decidir o Contexto a servir. Verificar se os objectivos respondem às necessidades, aproveitam as oportunidades e resolvem os problemas. Planificar mudanças. Proporcionar uma base para julgar os resultados.	Seleccionar fontes de apoio, estratégias e planos de acção. Estruturar actividades de mudança. Fornecer uma base para julgar a implementação.	Implementar e refinar o programa e o plano de acção. Controlar o processo. Dar um registo do processo, para interpretar os resultados.	Decidir continuar, terminar, modificar, ou refocar uma mudança de actividade. Apresentar registo dos efeitos (pretendidos e não pretendidos, positivos e negativos).

3 - VIRTUALIDADES DA SÍNTESE DOS MODELOS DE MEIGNANT E DE STUFFLEBEAM NA ANÁLISE DE DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

Uma vez analisados os modelos de Meignant e de Stufflebeam, tornam-se evidentes quer os paralelismos quer os matizes e cambiantes que os diferenciam, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 3
Comparação dos modelos de avaliação de
Stufflebeam e de Meignant

Modelo de Stufflebeam	Modelo de Meignant
Contexto Instituição População Problemas Oportunidades Objectivos	Pertinência Necessidades Expectativas Objectivos Critérios
Input Meios Estratégia Planos alternativos	Logística Organização Instalações Mobiliário
Processo Identificação de defeitos e obstáculos Monitorização do processo	Processo Satisfação com o processo, no final Planear mudanças futuras
Produto Resultados Eficácia Impacto Pertinência	Resultado, Impacto e Efeito Resultados pedagógicos Eficácia Impacto no trabalho Pertinência

De facto, o modelo de Meignant parece encontrar correspondência com o modelo de Stufflebeam no que se refere à avaliação do Contexto, embora aparente considerá-lo dominante à posteriori (e mesmo que refira os objectivos, e respectivos critérios, bem como as necessidades e expectativas dos formandos e das instituições).

Quanto ao que Stufflebeam engloba no "Input" (meios, estratégias, planos e alternativas), Meignant também parece propor-se avaliá-los, sobretudo à *posteriori* (nele incluindo as instalações, o mobiliário e a organização logística da formação).

As informações recolhidas no âmbito do modelo de Meignant não serão, portanto, tão imediatamente utilizáveis como no modelo de Stufflebeam.

O modelo de Stufflebeam prevê, efectivamente, a Monitorização do Processo, identificando os defeitos, registando os acontecimentos e recolhendo informações em simultâneo com o desenrolar do plano, aproveitando-as para ir melhorando o processo à medida que este decorre.

O modelo de Meignant, em contrapartida, analisa a Satisfação com o Processo apenas no final das acções de formação, recolhendo a opinião dos formandos no final da formação, somente então se propondo examinar a logística e a organização da formação, pelo que só no caso de futuramente se voltar a recorrer ao programa de formação se poderão efectuar as eventuais mudanças necessárias.

No entanto Meignant refere-se a questionários, observação, testes e avaliações sumativas e formativas, que, em princípio, podem orientar-se para a regulação do processo.

Na avaliação do Produto, segundo o modelo de Stufflebeam, avaliam-se os resultados, a sua eficácia e impacto, e a pertinência da formação, comparando-os com os objectivos inicialmente traçados (tanto individuais como colectivos) e com as necessidades de que derivaram. Os resultados desta avaliação são utilizados para que as acções de formação no futuro se mantenham da mesma forma, ou sofram as modificações ditadas pela análise.

A este propósito o modelo de Meignant corresponde ao de Stufflebeam sobretudo quando avalia em que medida os objectivos institucionais e dos participantes na formação profissional foram ou não atingidos, ou quando se preocupa com o impacto que as aprendizagens têm no contexto de trabalho.

Os resultados e o registo das transferências de conhecimentos e da melhoria das funções dos ex-formandos no posto de trabalho afigurar-se-ão, sem dúvida, de grande utilidade quando se planeiam novas acções de formação.

Para avaliar o Produto, Stufflebeam, operacionaliza critérios e mede resultados, ou recolhe a avaliação feita pelos interessados.

Por sua vez, Meignant, para avaliar os Impactos e a Eficácia e Pertinência da formação, recorre à avaliação dos formandos, à observação, à entrevista, ao

questionário, à análise documental, e ao painel de peritos, sublinhando o paralelismo entre os dois modelos.

Assim, se o modelo de Meignant acrescenta uma mais valia pedagógica aos termos da avaliação, especificando e expandindo os referentes do dispositivo e do processo de formação, contribuindo, dessa forma, para a configuração e análise dos processos de avaliação, o modelo de Stufflebeam fornece um quadro de referência mais integrado à avaliação, na medida em que articula e integra todos os tipos de avaliação, potenciando, desse modo, a valência formativa da avaliação.

Quadro 4
A organização temporal da avaliação da formação nos modelos de Stufflebeam e de Meignant.

	Ex Ante	Durante	Ex Post
Modelo de Stufflebeam	Avaliação do contexto Decisão de planificação	Avaliação inicial Decisão sobre o "input" Avaliação de acompanhamento Regulação do processo	Avaliação do produto Decisão sobre o futuro da formação
Modelo de Meignant	Avaliação diferida (no fim) da pertinência da formação	Avaliação diferida (no fim) do processo e das condições da formação	Avaliação final dos resultados (e avaliação ex post) dos impactos Decisão sobre as formações futuras

O modelo de Stufflebeam apresentará, por conseguinte, um maior potencial que o de Meignant no que se refere quer à análise quer à organização de um dispositivo de avaliação da formação, mas o modelo de Meignant afigurar-se-à, de qualquer modo, relativamente poderoso para ajudar a analisar os processos de avaliação final da formação, pela ênfase que coloca nesse momento de avaliação.

Assim, se nos reportarmos ao modelo de Stufflebeam, quando confrontados com um dispositivo de avaliação final de formação, seremos imediatamente levados a reconhecer as insuficiências desse dispositivo no plano do acompanhamento, monitorização e gestão do processo de formação, potenciador de melhores resultados e de melhores relações custo/benefício,

sem dúvida, também, porque o sistema de avaliação da formação coordenaria de forma integrada, nesta óptica, toda a avaliação, tanto a montante, como a jusante da formação.

No entanto, para além desta observação óbvia e imediata, se nos confinarmos, depois, ao ângulo de visão da avaliação final, que parece dominar em muitas situações, poderemos socorrer-nos do modelo de Meignant com o intuito de ajudar a interrogar e examinar essas práticas.

Neste contexto, perante um dispositivo de avaliação que se restrinja, por exemplo, à "avaliação da satisfação dos formandos com a formação" (para utilizar os termos de Meignant), poderíamos interrogar-nos, imediatamente, acerca da medida em que essa satisfação reflectiria, ou se relacionaria, com medidas mais directas das necessidades, do processo, dos resultados e da utilização da formação, para já não falar no impacto organizacional, procurando relacionar pertinência, eficiência, eficácia e satisfação. Por outro lado, embora ainda em relação com estas interrogações, poderíamos colocar a questão da utilidade (e da utilização) de tal avaliação, que remete para as decisões que permite fundamentar no âmbito da gestão do processo de formação.

Mas se admitirmos que através do discurso dos participantes podemos obter elementos indirectos relativamente aos diferentes domínios e critérios de avaliação, situando-nos no interior da perspectiva de "avaliação da satisfação com a formação", poderíamos analisar em que termos a avaliação abrange devidamente as áreas em questão e questionar o seu valor acerca da antecipação de impactos futuros a partir da avaliação final, por exemplo, aspectos sem dúvida associáveis à utilidade da avaliação, ou ao seu potencial de utilização, o que têm permanecido entre as inquietações que se nos têm levantado com tais práticas de avaliação.

Parte II

Estudo Empírico

I - CONTEXTO DO ESTUDO

Antes de se fazerem referências ao sistema de formação e respectivo dispositivo de avaliação, que enquadram as acções particulares de formação cuja avaliação se elegeu como objecto de estudo, talvez não seja descabido situá-los no contexto mais amplo que pretendem servir, a Sub-Região de Saúde de Santarém, de modo a mais cabalmente se poder apreender o seu alcance e significado.

1 - A SUB-REGIÃO DE SAÚDE DE SANTARÉM, CONTEXTO ALARGADO DO TRABALHO

A Sub-Região de Saúde de Santarém é um sistema dependente da Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo e desenvolve a actividade de cuidados de saúde no Distrito de Santarém.

A actividade da Sub-Região é coordenada a partir da Sede em Santarém, onde estão localizadas as Direcções de Serviços de Saúde e de Serviços Administrativos, bem como a Divisão de Informação.

Os centros de saúde da Sub-Região de Saúde de Santarém são em número de vinte e dois, um por cada concelho do Distrito, com excepção do concelho de Vila Nova de Ourém, onde existem dois, um na sede do concelho e outro em Fátima. Estes Centros de Saúde ainda se subdividem em extensões, que no Distrito atingem o nº de 176.

A Sub-Região de Saúde de Santarém tinha em 1999, ano de referência do estudo, 1.838 funcionários, cuja distribuição etária se descreve no quadro seguinte.

Quadro 5
Estrutura etária da Sub-Região de Saúde de Santarém em 1999

Idades	Nº de funcionários	%
=< 35 anos	200	11%
36/40 anos	212	12%
41/45 anos	433	24%
46/50 anos	332	18%
= >50 anos	661	35%
Total	1838	100%

Fonte: Sub-Região de Saúde de Santarém

A grande maioria dos funcionários da Sub-Região de Saúde de Santarém, 73,5 %, era, no ano de 1999, do sexo feminino, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 6
Estrutura sexual da Sub-Região de Saúde de Santarém em 1999

Sexo	Nº de funcionários	%
Masculino	487	26%
Feminino	1351	74%
Total	1838	100%

Fonte: Sub-Região de Saúde de Santarém

Como se pode verificar no quadro seguinte, as habilitações de mais de metade (57%) dos funcionários da Sub-Região de Saúde de Santarém não excedem o nono ano de escolaridade, apenas um quarto (24%) apresentando habilitações de nível superior, correspondendo, na sua maioria, a médicos e técnicos superiores de saúde.

Quadro 7
Estrutura das habilitações escolares na Sub-Região de Saúde de
Santarém em 1999

Habilitações Escolares	Nº de funcionários	%
Escolaridade < a 4 anos	32	2%
4 anos de escolaridade	388	21%
6º anos de escolaridade	317	17%
9º ano de escolaridade	317	17%
11º ano de escolaridade	124	7%
12º ano de escolaridade	143	8%
Bacharelato	16	1%
Licenciatura	437	23%
Sem indicação de Habilitações	64	4%
Total	1838	100%

Fonte: Sub-Região de Saúde de Santarém

É a essa maioria de funcionários com habilitações "não superior" que se destinam as acções de formação cuja avaliação se procurou estudar.

2 - O DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DA SUB-REGIÃO DE SAÚDE DE SANTARÉM

Centrando-se principalmente na área das novas tecnologias para a saúde, onde se inscrevem as acções de formação estudadas a título de exemplo, convirá referir que a estrutura da formação na Sub-Região está cometida a uma Divisão de Gestão de Recursos Humanos, que nesta área tem por missão "promover, dinamizar e coordenar acções de formação e aperfeiçoamento profissional" (Artº 19 do Decreto-Lei nº 335/93 de 29 de Setembro).

Mas o que parece ser uma norma de autonomia apenas o é na aparência, já que, no mesmo Decreto-Lei e no seu artigo 14º, se determina que será a Divisão de Gestão de Recursos Humanos das Administrações Regionais de

Saúde (no caso presente a de Lisboa e Vale do Tejo) a "coordenar e avaliar toda a actividade desenvolvida na área da formação".

O Plano Anual de Formação para o ano de 1999 (que se apresenta sinteticamente no quadro seguinte), define, na Sub-Região de Saúde de Santarém, as seguintes linhas estratégicas em formação, propondo-se intervir em três grandes áreas de formação:

- a Saúde Ambiental,
- a Saúde da Pessoa, tendo em conta as novas doenças infecciosas e os cuidados de família,
- a adequação administrativa dos serviços às necessidades dos utentes (área a que pertencem as acções de formação cuja avaliação vai ser objecto de análise).

Neste âmbito, o estudo enquadra-se, ainda, no domínio das "Novas Tecnologias para a Saúde", incidindo, mais especificamente, "no curso sobre o programa de informática Winword", também designado abreviadamente de Word, por quatro vezes realizado no primeiro semestre de 1999 (podendo as quatro avaliações correspondentes a essas quatro acções de formação ser tomadas como o universo de referência do estudo).

Quadro 8
Quadro síntese do plano de formação da Sub-Região de Saúde de
Santarém para o ano de 1999 - área da adequação administrativa

Área de Formação	Acções de Formação	Objectivos	Público alvo
Administração em saúde	Integração de oficiais administrativos. Duração: 30 horas	Proporcionar aos participantes uma visão global da função administrativa, dotar os participantes de conhecimentos indispensáveis a quem inicia a execução de tarefas em qualquer uma das áreas que compõem esta função.	Oficiais administrativos em início de funções.
	Projecto SINUS - registo administrativo de contacto e marcação de consultas. Duração: 30 horas	Proporcionar aos participantes conhecimentos que lhes permitam a utilização do programa informático Sinus (Sistema de Informático Nacional das Unidades de Saúde), nomeadamente, efectuar o registo administrativo de contacto e a marcação de consultas através da aplicação.	Todos os funcionários dos Centros de Saúde e Extensões que estejam a trabalhar directamente no atendimento do público e/ ou em equipas de saúde.
	Projecto SiNUS - Gestão Administrativa do Sistema. Duração: 30 horas	Proporcionar aos Administradores do Sistema conhecimentos que lhes permitam a utilização do programa informático Sinus (Sistema de Informação Nacional das Unidades de Saúde), nomeadamente, efectuar o registo administrativo de contacto, criar agendas de marcação de consultas e efectuar as estatísticas mensais através da aplicação.	Responsáveis nos Centros de saúde pela administração/gestão do projecto Sinus.
Novas tecnologias em saúde	WinWord Duração: 30 horas	Habilitar os participantes com conhecimentos que lhes permitam a utilização de diferentes funções deste programa.	Funcionários administrativos dos Centros de saúde e dos Serviços de âmbito sub-regional.
	Excel Duração: 30 horas	Habilitar os participantes com conhecimentos que lhes permitam manipular uma folha de cálculo de grandes potencialidades.	Funcionários administrativos dos Centros de saúde e dos Serviços de âmbito sub-regional.

Fonte: Sub-Região de Saúde de Santarém

3 - O DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EXISTENTE NA SUB-REGIÃO DE SAÚDE DE SANTARÉM

Como era do meu conhecimento pessoal, a avaliação da formação limita-se aqui à chamada "avaliação da satisfação dos formandos com a formação e opera-se com o recurso exclusivo à distribuição e recolha de questionários no final das acções de formação, como parece, de resto, ocorrer em muitos contextos de formação profissional contínua.

No caso dos dois primeiros cursos de informática sobre o programa Word, que decorreram entre 25 e 29 Janeiro, o primeiro, e entre 8 e 12 de Fevereiro, o segundo, fez-se uma avaliação por intermédio do "Questionário de Avaliação de Formação" (ver anexo I).

No que se refere aos outros dois cursos, que decorreram entre 5 e 9 Abril, um, e entre 14 e 18 de Junho, o outro, a avaliação da formação recorreu já a um outro questionário, intitulado apenas "Questionário de Avaliação" (ver anexo II).

Visto serem (tanto os títulos, como os conteúdos dos) dois questionários muito semelhantes, parece-nos que, por uma questão de comodidade (do ponto de vista de referência e de leitura), poderemos passar a identificar o "Questionário de Avaliação de Formação" como questionário "A" e o "Questionário de Avaliação" como questionário "B".

Claro que, por se situarem ambos no campo de "avaliação da satisfação com a formação" e por o abandono do primeiro em favor do segundo representar uma decisão da organização que gere a avaliação da formação (e a formação), correspondendo a uma mudança de instrumento de avaliação, mais do que uma alteração do dispositivo de avaliação, assalta-nos imediatamente a questão (a juntar às anteriormente enunciadas no final do enquadramento teórico do trabalho) de saber o que é que o segundo acrescenta ao primeiro em termos de informação e de utilidade decisional potencial, ou se poderão ambos considerar-se apenas como duas "formas paralelas" (do mesmo instrumento).

II - OBJECTIVOS DO ESTUDO

Este trabalho tem, assim, como objectivo geral estudar o dispositivo de avaliação da formação atrás referido, procurando analisar o que de facto se avalia, em que termos e com que potencialidades.

Para analisar o que se avalia com os questionários pode recorrer-se ao modelo de "avaliação da satisfação dos formandos com a formação" de Meignant, que ajudará a determinar os campos cobertos pelo questionário, mesmo que se reconheça, ser, à partida, uma tarefa praticamente impossível a de avaliar em detalhe, por intermédio de um único questionário (que não pode ter uma extensão incomensurável), todos os espaços abrangidos pelos "indicadores" de Meignant.

Esta análise da "representatividade" do questionário face à avaliação da satisfação com a "formação", de Meignant, servirá de base, ainda, à comparação dos questionários "A" e "B", permitindo avaliar se o questionário "B" acrescenta alguma coisa ao questionário "A", ou se ambos constituem apenas "formas paralelas" do mesmo instrumento podendo, nesta última hipótese, ser comparados para aquilatar da fiabilidade da avaliação por eles produzida.

A análise das potencialidades do dispositivo de avaliação, passará, além disso, pela análise da informação produzida (como faz a avaliação da formação) com o objectivo de detectar os ensinamentos que proporciona a respeito dos aspectos a melhorar, por um lado, e em relação com eles, apreender também as decisões (de gestão da formação) que suscita aos responsáveis da formação.

Procura-se, por outro lado, expandir esta análise da utilidade da avaliação através do exame do seu poder preditivo a respeito da utilização das aprendizagens, no posto de trabalho algum tempo após o termo da formação o que exigirá a elaboração e aplicação de um questionário de avaliação do impacto da formação.

III - METODOLOGIA

Uma vez que o trabalho se centra no dispositivo de avaliação particular de uma organização concreta, a metodologia que o estudo põe em acção, que utiliza questionários, entrevistas e estudos documentais, até por fazer apelo a um trabalho de avaliação (da formação e da avaliação da formação em causa), que se debruça sobre casos específicos, inscreve-se logicamente no terreno do estudo de caso.

1 - ESTUDO DE CASO

Na verdade, na medida em que incide sobre uma situação real concreta, aberta e não manipulada nem controlada pelo investigador, a metodologia utilizada pode (segundo Lessard-Herbert et al. 1990) ser definida como estudo de caso, estratégia sobretudo adequada ao estudo de um contexto específico ou de um acontecimento particular (Stenhouse, 1990; Stake, 1994 e Bogdan e Biklen, 1991).

E uma vez que se trata de um dispositivo de avaliação da satisfação com a formação que se põe em acção quatro vezes (a propósito de um programa que se leva a cabo repetidamente outras tantas vezes), onde variou, essencialmente, o questionário de avaliação da satisfação com a formação, poderíamos, quando muito, considerar que estaríamos em presença de um estudo de casos múltiplos (Benson e Michael, 1990).

Julgamos, de qualquer modo, que o estudo deste(s) caso(s) específico(s) nos pode elucidar acerca da realidade mais geral que configura o tipo de avaliação em causa, de resto bastante generalizado.

Em função dos objectivos enunciados podemos esquematizar do seguinte modo (ver quadro seguinte) os procedimentos que estruturam o percurso do trabalho que se desenvolveu.

Quadro 9
Objectivos, técnicas e fontes da investigação

Objectivos	Técnicas	Fontes
Avaliação da Formação		
- Satisfação	Inquérito por questionário.	Participantes na formação.
- Impacto	Inquérito por questionário.	
Avaliação da Avaliação		
- "Representatividade"	Análise de conteúdo.	Questionários.
- "Fiabilidade"	Comparação das respostas aos questionários "A" e "B".	Respostas aos questionários.
- "Predictividade"	Comparação entre satisfação e impacto.	Respostas aos questionários.
- "Utilidade"	Entrevista.	Responsáveis da formação.

2 - OS QUESTIONÁRIOS "A" E "B" DE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO

Estes questionários são da responsabilidade da organização, pelo que nos abstermos da sua apresentação no âmbito da metodologia, reservando-lhe, em contrapartida, um lugar de destaque no capítulo da análise dos dados, onde são objecto de tratamento (que a seguir mencionaremos).

Talvez mereça a pena referir em termos genéricos, apenas, que ambos privilegiam perguntas semi-fechadas, em que a maior parte das vezes a resposta à parte aberta da questão é fundamental para entender qualitativamente a opinião expressa na parte fechada da pergunta.

2.1 - Modo de aplicação dos questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com a formação

Os questionários de avaliação da formação foram preenchidos pelos formandos no final da formação, tendo sido distribuídos e recolhidos pelo formador implicado na acção, que depois se encarregou de os entregar no Centro de Formação da Sub-Região de Saúde de Santarém (onde terão sido arquivados sem qualquer análise, razão pela qual a análise dos seus resultados nos coube a nós).

2.2 - A análise dos questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com a formação

Como se depreende da apresentação anterior, estes questionários foram alvo dos seguintes tipos de tratamento:

- "análise do conteúdo" dos questionários, com recurso ao modelo de "análise de satisfação com a formação" de Meignant, de modo a poder estabelecer-se os termos em que representam os seus diversos domínios permitindo, assim, determinar o seu valor nesta matéria e as suas possibilidades de utilização, sendo ainda com base nessa análise que se poderá determinar se os dois questionários podem ser tomados como duas "formas equivalentes", ou se um poderá ser considerado superior ao outro (e em quê);
- análise das respostas aos questionários, de molde a podê-los comparar entre si empiricamente, averiguando até que ponto fornecem de facto informação correspondente e paralela, ou não, mostrando-se essa análise igualmente necessária quer à comparação com os resultados do questionário de impacto, em ordem à análise do seu "poder preditivo", quer à "discussão" com os responsáveis da formação, indispensável à análise de utilidade e utilização deste tipo de avaliações.

2.3 - Amostra inquirida com os questionários "A" e "B"

Tendo elegido como universo de referência os quatro cursos de Word atrás mencionados, consideramos aqui como amostra inquirida o sub conjunto de formandos (dentro do conjunto que participou na formação) de que se obtiveram questionários respondidos.

Quadro 10
A amostra inquirida

População	Questionários Distribuídos	Questionários Devolvidos
Grupo A (questionário "A")	22	22 (100%)
Grupo B (questionário "B")	23	20 (87%)
Total	45	42 (93%)

A "amostra inquirida", ou que respondeu, parece, assim, face aos questionários distribuídos (à totalidade dos formandos), bastante satisfatória.

3 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO: O QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO

O objectivo imediato deste questionário, da nossa iniciativa e inteira responsabilidade (ver anexo III), é o de averiguar em que medida a formação sobre o programa informático Word foi empregue no local de trabalho, o que, como se disse, poderá ajudar a determinar o valor ("preditivo") dos questionários de avaliação da satisfação (final) com a formação e do dispositivo de avaliação da formação que neles assenta.

3.1 - Quadro de referência da avaliação do impacto da formação

Como se viu atrás (no enquadramento teórico), os impactos da formação podem encontrar-se quer no plano pessoal (reflectindo-se quer na carreira, quer em benefícios psicossociais), quer no plano da organização (onde a melhoria do desempenho dos trabalhadores conduzirá a ganhos de produtividade e competitividade, de que depende a rentabilidade da "empresa").

Tendo consciência de que os "impactos" não dependem apenas da formação, o questionário elaborado abrange de algum modo (nos termos apresentados no quadro seguinte) as diversas dimensões ou áreas de impacto, exceptuando aquela relativa à eficiência e rentabilidade da organização, acerca da qual talvez não estejam os inquiridos (formandos) na posição mais favorável para sobre elas se pronunciarem (Alkin e Daillak, 1990).

Quadro 11
Referencial de impacto subjacente ao questionário de avaliação do
impacto da formação

Critérios			Indicadores
Gerais	Específicos	Operacionais	Itens do questionário¹
Impacto no desempenho profissional	Transferência de saberes para o posto de trabalho	A utilização das aprendizagens no trabalho actual	3 - No trabalho, aplica as aprendizagens feitas na formação ?
		Rapidez da aplicação das aprendizagens	7 - Após a formação, quando é que utilizou o que aprendeu, no posto de trabalho ? - "Imediatamente" - "Até 3 meses após" - "De 3 a 6 meses após" - "Até 1 ano após" - "Mais de um ano após" - "Nunca"
	Mudança no desempenho	Mudança no "modus operandi"	2 - Descreva as tarefas que executa com o Word. 1.1 - Actualmente desempenha as mesmas tarefas que antes mas utilizando o Word ? 8.2 - Melhorou o desempenho nas funções profissionais ?
	Mudança de tarefas	Realização de outras tarefas	1.2 - Actualmente desempenha outras tarefas utilizando o Word ?
Pertinência da formação	Adequação da formação às funções actualmente desempenhadas	Relação entre o curso de Word e as tarefas profissionais	4 - A formação que frequentou mostrou-se adequada às funções que desempenha ? 5 - Que funções desempenha actualmente ?
Progressão na carreira	Mudança de profissão e/ou de estatuto profissional	Assunção de outras funções	8.1 - Progrediu na carreira ? 8.3 - Utiliza o que aprendeu noutra actividade remunerada ?
Impacto extra profissional	Mudanças extra profissionais	Mudanças no lazer Mudanças no social	8.4 - Utiliza o que aprendeu em actividades de lazer ou pessoais ? 8.5 - Ensinar a informática a colegas de trabalho ? 8.6 - Ensinar a informática a amigos ? 8.7 - Ensinar a informática a familiares ?
Impacto na aprendizagem (posterior)	Desenvolvimento posterior das competências	Outras aprendizagens sobre o Word	6 - Depois deste curso fez mais aprendizagens sobre o Word ? - "Num curso mais avançado" - "Explorando o Word sozinho" - "Com amigos" - "Com familiares" - "Com colegas de trabalho" - "Com a ajuda de publicações"
Outros impactos	Outras mudanças	Outros "modos operandi"	9 - Outras influências nas actividades profissionais e não profissionais

¹ Por questões de facilidade da apresentação, os itens aqui listados correspondem aos do questionário mais no conteúdo do que na forma exacta.

O questionário apresenta-se, assim, constituído por questões abertas, questões de resposta múltipla e questões fechadas, umas dicotómicas e outras respondidas numa escala de quatro graus, de tipo Likert (Anderson, 1990 a, e Dunn-Ranking, 1990) .

Optamos por utilizar uma escala de elementos pares (quatro), para (e num contexto avaliativo) evitar que os respondentes se refugassem na posição "central" da escala (Foddy, 1996).

3.2 - O pré-teste do questionário de avaliação do impacto da formação

Uma das condições do pré-teste geralmente referida aconselha que os indivíduos que nele colaboram sejam excluídos do grupo que vai participar na investigação propriamente dita (Foddy, 1996).

Por conseguinte, e uma vez que o grupo alvo é pouco numeroso, optámos por aplicar o questionário a seis voluntários, todos funcionários na Sede da Sub-Região de Saúde de Santarém, que exercem funções igualmente na área administrativa, que já haviam participado em acções de formação em informática, mas que não integravam os grupos de formação seleccionados.

Distribuiu-se, com este objectivo, um questionário a cada voluntário, com o pedido expresso de que se pronunciassem quer sobre a pertinência, abrangência e clareza das questões, quer sobre a clareza das instruções de resposta.

A recolha das respostas e das reacções dos sujeitos efectuou-se, de facto, com o auxilio de entrevistas individuais aos seis voluntários, na manhã seguinte à distribuição dos questionários, a que responderam sozinhos, nas mesmas condições em que irá responder o grupo alvo (Stanton 1990).

Nenhum dos sujeitos apresentou dúvidas sobre qualquer das questões, parecendo interpretar sem dificuldade até aquelas que nos pareciam mais complexas, razão pela qual resolvemos não prolongar este tipo de procedimento, passando à aplicação dos questionários sem grandes reformulações.

3.3 - O modo de aplicação do questionário de avaliação do impacto da formação

Em virtude de apenas dispor dos endereços do emprego dos elementos do grupo alvo (Sede da Sub-Região de Saúde de Santarém, Centros de Saúde e Extensões dos Centros de Saúde), a distribuição do questionário efectuou-se com a colaboração do Centro de Formação da Sub-Região de Saúde de Santarém (na linha de Bell, 1997).

Todo o material (o questionário, uma carta a solicitar a colaboração do inquirido e um envelope de correio azul, para recolha do questionário, com a direcção da minha residência, como sugerem Quivy e Campenhoudt, 1992) foi, assim, enviado a cada inquirido através da estrutura de distribuição da correspondência interna da Sub-Região de Saúde de Santarém, seis meses após o termo da última acção de formação.

Procurou-se, assim, assegurar a confidencialidade e o anonimato, embora se reconheça que a colaboração da administração (da formação) possa criar algumas "interferências" a respeito da credibilidade dessas garantias aos olhos dos inquiridos (Ghiglione e Matalon, 1992).

Obtiveram-se deste modo trinta e oito questionários, num total de quarenta e cinco enviados (à totalidade da população alvo), o que corresponde a uma amostra que representa 84% da população alvo (e 90% da população de referência deste inquérito, que integra os "grupos A e B", de que se obtiveram os questionários de avaliação da satisfação com a formação, 42 recolhidos de um total de 45).

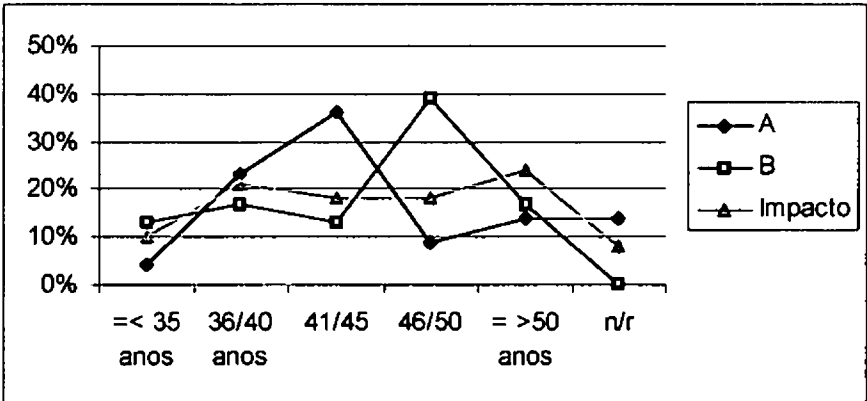
3.4 - Representatividade da amostra que respondeu ao questionário de avaliação do impacto da formação

Apesar da taxa de retorno ser muito satisfatória, não quisemos deixar de analisar (com recurso ao teste de Mann-Whitney e ao programa SPSS) o grau de semelhança entre o grupo inquirido e o grupo de referência (que respondeu aos questionários "A" e "B" anteriormente analisados), no que respeita ao Sexo, Habilitações e Idade.

Estatisticamente são comparados dois grupos: um formado pela totalidade dos elementos respondentes dos grupos A e B (que constitui a população universo de referência deste inquérito), outro constituído pelo total dos respondentes ao questionário de impacto.

A aplicação do teste revelou que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, pelo que podemos concluir que são semelhantes, o que nos dá maior confiança para compararmos os resultados dos questionários "A" e "B" com os do questionário de avaliação do impacto da formação

Figura 3
Comparação entre os grupos A e B e os respondentes ao Questionário de Impacto quanto à idade².



Mann-Whitney Test - Idade

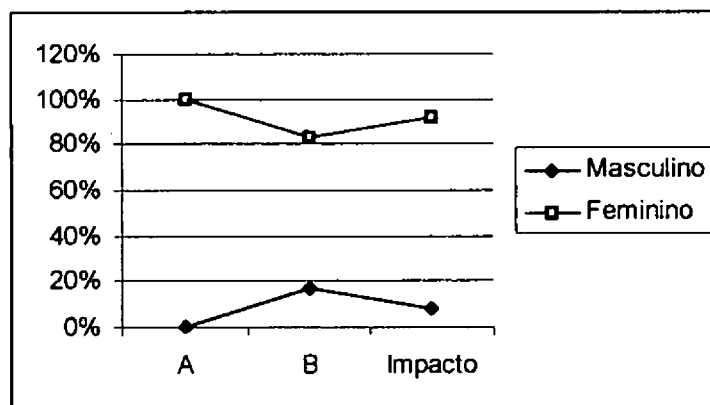
Test Statistics ^a	
	IDADE
Mann-Whitney U	821,000
Wilcoxon W	1856,000
Z	-,317
Asymp. Sig. (2-tailed)	,751

a. Grouping Variable: GRUPO

| Z | = 0.317 < 1.96, com $\alpha = 0.05$, logo aceita-se a hipótese nula, segundo a qual as diferenças de idade entre os grupos não são significativas.

² Tanto no grupo A como no questionário de Impacto, não foi possível apurar a idade de alguns dos participantes (n/r - não resposta).

Figura 4
Comparação entre grupos A e B e os respondentes ao Questionário de Impacto quanto ao sexo.



Mann-Whitney Test - Sexo

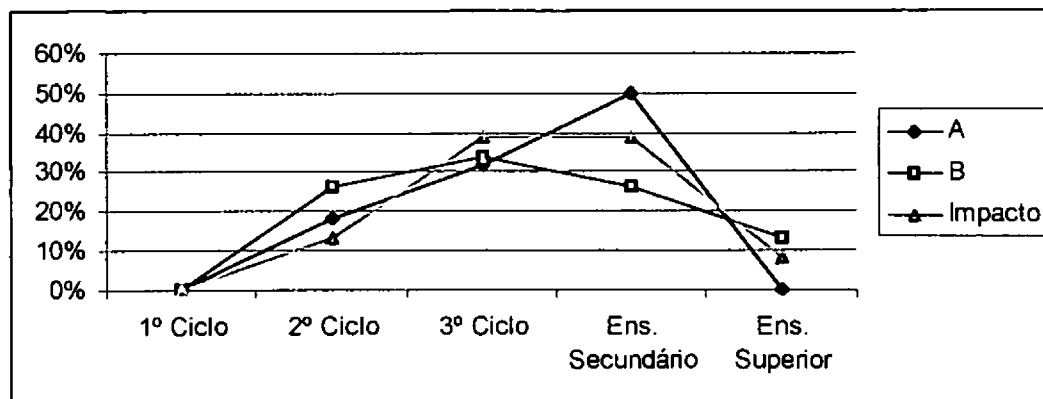
Test Statistics^a

	SEXO
Mann-Whitney U	846,500
Wilcoxon W	1587,500
Z	-,161
Asymp. Sig. (2-tailed)	,872

a. Grouping Variable: GRUPO

$|Z| = 0.161 < 1.96$, com $\alpha = 0.05$, logo aceita-se a hipótese nula, segundo a qual as diferenças de sexo entre os grupos não são significativas.

Figura 5
Comparação entre grupos A e B e os respondentes ao Questionário de Impacto quanto às habilitações escolares.



Mann-Whitney Test - Habilitações Literárias

Test Statistics ^a

	HLITER
Mann-Whitney U	819,000
Wilcoxon W	1854,000
Z	-,342
Asymp. Sig. (2-tailed)	,732

a. Grouping Variable: GRUPO

$|Z| = 0.342 < 1.96$, com $\alpha = 0.05$, logo aceita-se a hipótese nula, segundo a qual as diferenças de habilitações literárias entre os grupos não são significativas.

4 - AS ENTREVISTAS AOS RESPONSÁVEIS DA FORMAÇÃO DA SUB-REGIÃO DE SAÚDE DE SANTARÉM

As entrevistas, à Sra. Coordenadora do Centro de Formação e ao Sr. Director de Serviços Administrativos Gerais da Sub-Região de Saúde de Santarém, incidiram nos resultados dos questionários "A", "B" e de "Impacto", com o objectivo de averiguar da sua utilidade e utilização, entendidas em termos das decisões que sugerem ou justificam no sentido de regular e melhorar a formação (Stufflebeam, 1996).

Após terem-se distribuído os resultados dos questionários aos nossos entrevistados, marcaram-se as entrevistas, que decorreram na Sede da Sub-Região de Saúde de Santarém.

Para criar um clima de maior à vontade e protecção dos nossos entrevistados, optamos, de resto a seu pedido, por não utilizar o gravador, pelo que o registo das suas perspectivas e do seu discurso se restringiu a notas que foram sendo tomadas no decurso das entrevistas (Matarazzo 1990).

Por se centrarem nos resultados dos questionários, previamente facultados aos entrevistados, na medida em que era sobre eles que se desenrolava a reflexão e era com base neles que se desenvolvia o discurso (incluindo a respeito dos próprios questionários), pode dizer-se que na prática foram estes que funcionaram como guião de entrevista (Estrela, 1990).

IV - RESULTADOS

A apresentação e análise dos resultados efectua-se por técnica e instrumento, começando pela análise do conteúdo dos questionários "A" e "B" (o que permite aquilatar da sua "representatividade" face ao dispositivo de formação que é objecto de avaliação), que é seguida da análise das respostas a esses questionários (que, no final, permitirá determinar empiricamente até que ponto produzem resultados equiparáveis, ou "fiáveis") e da análise do questionário de impacto (em termos de comparação como os questionários "A" e "B", de modo a avaliar a sua predictividade em termos de impacto) terminando com a análise das entrevistas (que permite concluir acerca da utilidade e utilização deste tipo de avaliação).

1 - ANÁLISE (DE CONTEÚDO) DOS QUESTIONÁRIOS "A" E "B" DE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO EM FUNÇÃO DOS INDICADORES DE MEIGNANT: A REPRESENTATIVIDADE DA AVALIAÇÃO

Reconhecendo-se que os questionários definem, especificam e operacionalizam ou concretizam um referencial de avaliação, a sua análise permitirá averiguar de que modo permitem avaliar a satisfação com a formação, nomeadamente tomando a conceptualização e os indicadores de Meignant (1995) como referência. A apresentação comparativa (em simultâneo) da análise dos dois questionários, permite, por sua vez, observar em que termos o questionário "B", que substituiu o "A", acrescenta alguma coisa, perde algo, ou, antes pelo contrário, se mostra equivalente em termos de avaliação da formação. Por uma questão de facilidade de apresentação, proceder-se-à "indicador" a "indicador" e pela ordem referida por Meignant.

Como se vê, o questionário "B" parece menos poderoso para avaliar a satisfação dos formandos nos termos preconizados pelo 1º Indicador de Meignant, pois apenas uma das suas questões, a 12ª, nos parece passível de ser abrangida por este indicador, situação agravada pelo facto de não solicitar directamente uma apreciação global da formação, que exige ponderar e

confrontar o positivo e o negativo, para, uma vez "tudo somado", extrair a tónica dominante ou a posição prevalectente.

Quadro 12
A apreciação global da formação nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
1ª - Uma apreciação global do curso	9ª - O que é que mais lhe agradou nesta acção de formação ? 10ª - O que é que mais lhe desagradou nesta acção de formação ? 12ª - Apreciação global da formação/sugestões	12ª - Comentários finais positivos e negativos ?

A propósito da pertinência da formação, ou da sua adequação às necessidades e expectativas (2º indicador de Meignant), o questionário "A", ao inquirir apenas se as expectativas dos formandos foram correspondidas, deixa de lado as necessidades.

O questionário "B", afigura-se, portanto, mais completo a este respeito, se bem que o seu quarto item integre duas perguntas numa só questão, tornando difícil a interpretação das respostas, e, embora a terceira questão não defina as necessidades em termos de problemas de desempenho, apenas procurando, além disso, inventariar necessidades iniciais, não permitindo avaliar claramente a resposta a essas necessidades.

Quadro 13
Modo como os dois questionários avaliam a pertinência da formação

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
2.1 - Apreciação da adequação às necessidades		3ª - Qual o principal tipo de necessidade de formação motivou a sua inscrição? - Adquirir conhecimentos básicos - Complementar conhecimentos - Aprofundar conhecimentos - Desenvolver novos projectos Outras (indique-as)
2.2 - A apreciação da adequação às expectativas	1ª - O que esperava desta acção de formação ? 2ª - As suas expectativas foram correspondidas ? - Totalmente - Muito - Pouco - Nada	4ª - Considera o programa da acção adequado às suas necessidades e expectativas?

Nenhum dos questionários parece, portanto, representar apropriadamente a adequação da formação às necessidades e expectativas.

Quanto à avaliação dos conteúdos da formação, o questionário "A" interroga apenas sobre a acessibilidade (e/ou adaptação dos conteúdos aos formandos), enquanto que o questionário "B" pergunta unicamente sobre o seu interesse (podendo a este respeito considerar-se, também, que o modo como se adquiriu conhecimento acerca da acção de formação e a iniciativa de inscrever-se fornecem indicações sobre o interesse que a acção e os seus conteúdos podem representar para os respondentes).

Quadro 14
A avaliação dos conteúdos da formação nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
3.1 - Qualidade dos conteúdos		
3.2 - Acessibilidade dos conteúdos	6ª - Os temas desenvolvidos foram: - De difícil compreensão - Fáceis de entender - Demasiado elementares	
3.3 - Interesse dos conteúdos.		5ª - Indique por ordem de importância os três temas que lhe despertaram mais interesse ? 1ª - Como teve conhecimento desta acção de formação? 2ª - De quem partiu a iniciativa da sua inscrição ?

O 3º Indicador de Meignant também não se encontra completamente representado nos questionários "A" e "B", na medida em que não abordam propriamente alguns aspectos da qualidade dos conteúdos, que se reportariam, por exemplo, à sua estrutura, organização, sequenciação, aprofundamento, ou operacionalidade, para já não falar na actualização, porventura menos apreciável por neófitos (e formandos) do que por peritos ou especialistas.

Por outro lado, uma vez que nenhum dos questionários se debruça sobre os apoios pedagógicos, o 4º Indicador de Meignant não se encontra neles devidamente representado. No entanto o questionário "B" é o que recolhe mais e melhor informação para a avaliação do indicador em causa, pois aborda também a documentação distribuída, ao passo que o "A" apenas incide sobre os métodos.

As questões sobre a metodologia (e apesar da do questionário "A" ser "semi-aberta") também dificilmente permitirão especificar em que termos é que os métodos foram, ou não adequados.

Quadro 15

A avaliação dos meios e métodos de formação nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
4.1 - Qualidade dos métodos	7ª - A metodologia aplicada foi: - Adequada - Pouco Adequada - Incorrecta Especifique.	11ª - Numa escala de 1 a 5 indique se o formador utilizou uma metodologia que facilitou a aprendizagem e utilidade prática dos conteúdos
4.2 - Qualidade dos apoios pedagógicos		
4.3 - Qualidade da documentação entregue		8ª - A documentação distribuída: - Permite aprofundar os conhecimentos adquiridos - Constitui um bom auxiliar para o seu trabalho - Permite reconstruir a exposição do formador

No que diz respeito à satisfação com o desempenho do formador (5º indicador de Meignant), o questionário "B" é um pouco mais desenvolvido que o questionário "A", parecendo, também, um pouco menos declaradamente remetido para um ensino expositivo, se bem que não se encontre aqui uma formulação que faça apelo a uma análise mais circunstanciada das funções e tarefas do formador, a que a avaliação do desempenho se devia referir.

Quadro 16
A avaliação do desempenho do formador nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
5º - A prestação do formador	5ª - O(s) formador(es) foram claros na sua exposição ? - Totalmente - Muito - Pouco - Nada 8ª - Sentiu-se à vontade para colocar dúvidas, sugestões, ou exemplos práticos ? - Sempre - Algumas vezes - Nunca Porquê ?	11ª - Numa escala de 1 a 5 indique se o formador: - Motivou o grupo - Despertou o interesse - Expressou-se com clareza - Prestou os esclarecimentos solicitados - Estabeleceu boa relação com o grupo - Contribuiu em termos de formação

Como se vê, o questionário "A" é o único que se debruça sobre a utilidade da formação do ponto de vista do desempenho profissional (6º indicador de Meignant), apesar de não identificar as funções que beneficiam dessa utilização.

Quadro 17
A avaliação da aplicabilidade da formação nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
6º - A aplicabilidade das aprendizagens em situação real de trabalho	3ª - Os assuntos abordados têm utilidade para as funções que desempenha ? - Totalmente - Muito - Pouco - Nada	

Apesar do questionário "B" se apresentar mais desenvolvido no domínio das condições de formação (7º indicador de Meignant), uma vez que até os aspectos temporais da formação se apresentam mais discriminados que no questionário "A", parece não representar suficientemente as condições gerais de formação, uma vez que não especifica devidamente os aspectos

organizacionais e logísticos, nem se refere a instalações e equipamentos, por exemplo.

Quadro 18
A avaliação das condições de formação nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
7 - Qualidade das condições gerais da acção de formação: - Instalações - Mobiliário - Etc.	4ª - A duração da acção foi: - Excessiva - Suficiente - Insuficiente Se considerou excessiva ou insuficiente diga o tempo correcto: ____ horas	10ª- Como classifica os aspectos organizativos e logísticos ? - Muito Bons - Bons - Razoáveis - Deficientes 9ª - Qual a sua opinião sobre os seguintes aspectos da acção ? - Duração (Adequado/ Inadequado/Insuficiente) - Horário (Adequado/ Inadequado) - Ritmo (Rápido/Lento)

A propósito das sugestões para melhorar a formação (8º indicador de Meignant), os dois questionários abordam a questão de modo muito semelhante. Restará verificar-se se o que se gostaria de ver desenvolvido em futuras acções de formação decorre das suas insuficiências, ou se corresponde apenas a desenvolvimentos e aprofundamentos desejáveis.

Quadro 19
As sugestões para melhorar a formação nos questionários "A" e "B"

Indicadores de Meignant	Questões do questionário "A"	Questões do questionário "B"
8º - Sugestões para melhorar os pontos anteriores	11ª - Indique por ordem decrescente de interesse três assuntos que gostaria de ver abordados em futuras acções de formação. 12ª - Apreciação global da formação/sugestões	6ª - Considera vantajoso incluir nesta acção algum tema que não tenha sido abordado ? Qual ? 7ª - Considera vantajoso retirar desta acção algum dos temas abordados ? Qual ? 13ª- Sugestões ?

Esta análise, que procura sintetizar-se no quadro seguinte, com referência apenas ao grau em que cada indicador de Meignant aparece tratado em cada questionário, indica que em nenhum deles a avaliação da satisfação com a formação representa adequadamente o objecto de avaliação (o que, aliás se afigurará sempre difícil num único instrumento), o que não quer dizer que possam considerar-se inúteis nesses termos.

Quadro 20
Avaliação da representatividade dos questionários "A" e "B" em relação aos indicadores apresentados por Meignant para a avaliação da satisfação

Indicadores de Meignant	Questionário "A"			Questionário "B"		
	Sufic.	Insuf.	Nada	Sufic.	Insuf.	Nada
1 - Apreciação global do curso.						
2.1 - Adequação às necessidades.						
2.2 - Adequação às expectativas.						
3.1 - Qualidade dos conteúdos.						
3.2 - Acessibilidade dos conteúdos.						
3.3 - O interesse dos conteúdos.						
4.1 - Qualidade dos métodos.						
4.2 - Qualidade dos apoios pedagógicos.						
4.3 - Qualidade da documentação.						
5 - Prestação do formador.						
6 - Aplicabilidade em situação de trabalho.						
7.1 - Qualidade das condições gerais da acção de formação						
8 - Sugestões para melhorar a formação						
Total	2	6	5	2	7	4

Suficiente ☐ Insuficiente ☐ Zero ☐

O questionário "A" é omissos em relação a cinco dos (treze sub)indicadores que Meignant considera para avaliar a satisfação dos formandos com a formação. Ficam de fora sobretudo a adequação da formação às necessidades os apoios pedagógicos e a documentação distribuída durante a acção de formação.

Por outro lado, nele encontram-se insuficientemente representadas as expectativas dos formandos, os conteúdos, a qualidade dos métodos, a prestação do formador e as condições em que decorreu a acção de formação. De facto, porventura apenas a apreciação global do curso e a aplicabilidade das aprendizagens em situações de trabalho nele terão adquirido uma expressão mais ou menos suficiente.

Por seu lado, no questionário "B" não se recolhe praticamente informação sobre a acessibilidade dos conteúdos, os apoios pedagógicos e a aplicabilidade da formação em situações de trabalho. Sendo abordados de uma forma incipiente a apreciação global do curso, a adequação às necessidades e expectativas, os métodos e as condições em que decorreu a formação. Apenas a qualidade da documentação e a prestação do formador parecem encontrar aqui uma resposta mais satisfatória.

A comparação de ambos os questionários mostra, assim, ganhos e perdas recíprocos, não se revelando formas absolutamente paralelas do mesmo instrumento, nem evidenciando diferenças que apresentem à partida um como claramente superior ao outro, podendo nuns domínios ser encarados como alternativos e noutros como complementares.

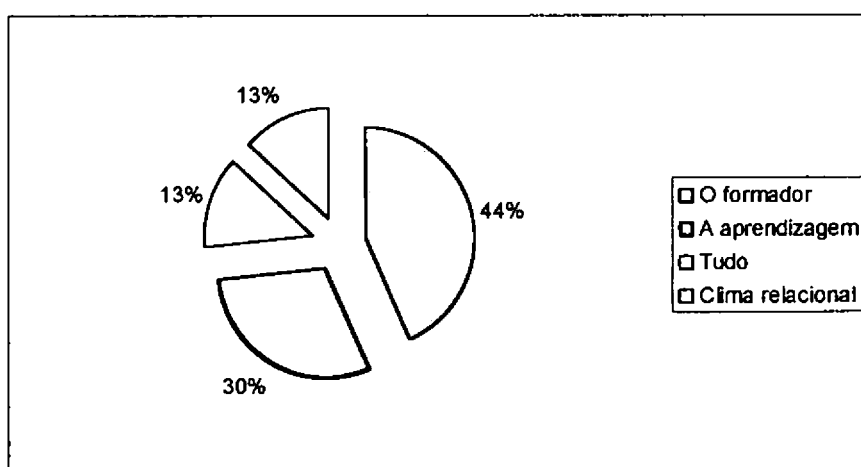
2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS "A" E "B" EM FUNÇÃO DOS INDICADORES DE MEIGNANT RELATIVOS À SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO: A FIABILIDADE DA AVALIAÇÃO

Se a análise do conteúdo dos questionários "A" e "B" permite despistar algumas lacunas na avaliação (sugerindo problemas de representatividade da avaliação), a análise das respostas aos questionários (até pelas questões abertas que contêm) permitirá determinar empiricamente as suas potencialidades nesta matéria.

2.1 - "Apreciação global do curso" - 1º indicador de Meignant

No contexto de uma apreciação global da formação, a questão 9 do questionário "A" (que é uma questão aberta) permite identificar os principais motivos de satisfação com a formação, onde adquirem lugar de destaque o formador e as aprendizagens efectuadas.

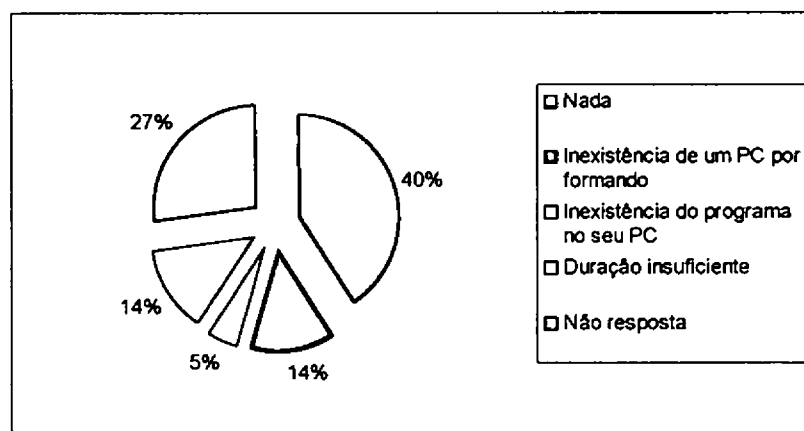
Figura 6
Factores de satisfação com a formação
Respostas à questão 9 do questionário "A"
 Questão 9 - O que é que mais lhe agradou nesta formação ?



Por sua vez, a questão 10 (também de resposta livre) - ver figura seguinte - não revela grandes motivos de insatisfação com a formação, sendo relativamente reduzido o número de formandos que se refere à duração da acção e à inexistência de um computador por formando (situação que revela o apetrechamento da maioria dos centros de formação de informática existentes

na Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo e noutras organizações).

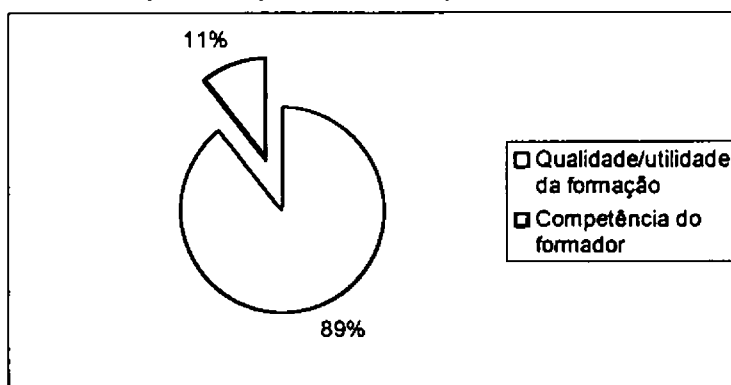
Figura 7
Factores de insatisfação com a formação
Resposta à questão 10 do questionário "A"



Questão 10 - O que é que mais lhe desagradou nesta formação ?

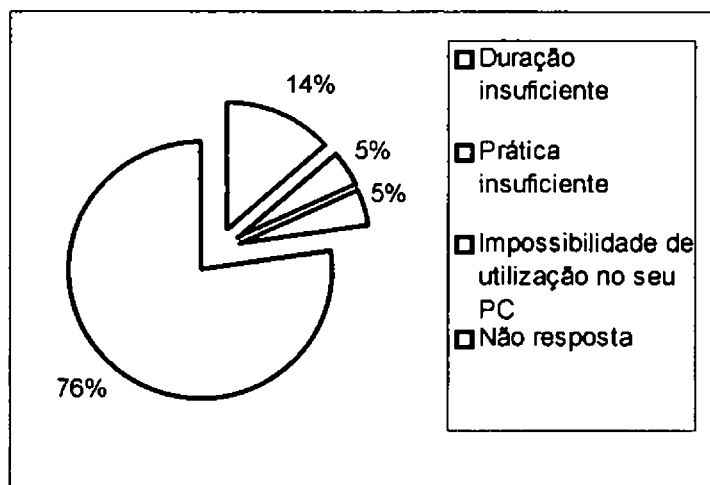
Finalmente, a questão 12 do questionário "A", também de resposta aberta, que pede uma apreciação global da formação, confirma a tónica positiva das questões anteriores, na medida em que as opiniões positivas expressas se agrupam maioritariamente em torno de ideias de qualidade e utilidade da formação (como se pode ver na figura 8), não se divisando, também, um número elevado de apreciações de sentido negativo (como se mostra na figura 9).

Figura 8
Avaliação positiva da formação
Resposta à questão 12 do questionário "A"



Questão 12 - Apreciação global da formação/sugestões

Figura 9
Avaliação negativa da formação
 Resposta à questão 12 do questionário "A"

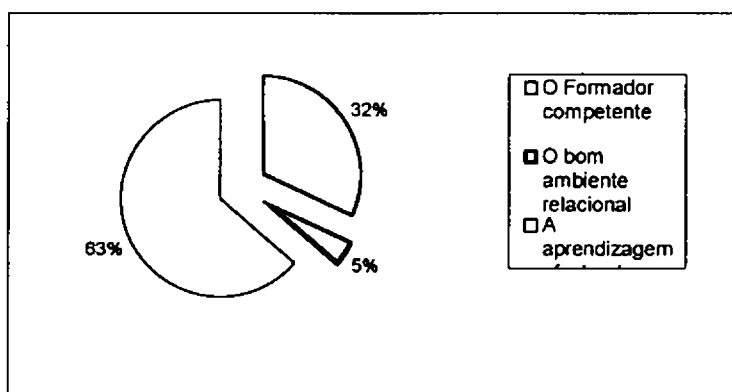


Questão 12 - **Apreciação global da formação/sugestões**

De facto, a maioria dos sujeitos não faz apreciações negativas, (facto registado, e assinalado na figura como "Não resposta"), como já se havia verificado na questão 10.

No questionário "B", entre os comentários finais positivos sobressaem (como dá conta a figura 10) a aprendizagem proporcionada e a competência e prestação do formador (factores de satisfação com a formação, já referidos no questionário "A").

Figura 10
Avaliação positiva da formação
 Resposta à questão 12 do questionário "B"

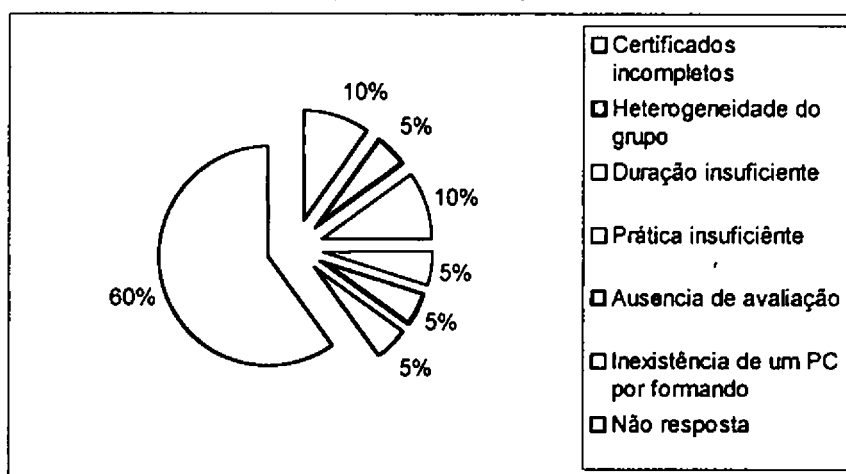


Questão 12 - **Comentário final (aspectos positivos e negativos)**

Os resultados dos dois questionários vão genericamente, portanto, no mesmo sentido, até na medida em que muitos formandos se abstêm de comentários negativos (sendo, por isso, identificados como "Não resposta" na figura 11), fornecendo da formação uma imagem global de dominante positiva.

E as críticas que se revelam aqui mais diversas e dispersas que no grupo A, continuam a contar-se entre elas a insuficiência da duração da formação e a inexistência de um computador por formando.

Figura 11
Avaliação negativa da formação
Resposta à questão 12 do questionário "B"



Questão 12 - Comentário final (aspectos positivos e negativos)

A frequência e a dispersão dos comentários negativos não legitima uma avaliação desfavorável, mas o seu conteúdo justifica uma análise crítica do questionário, que considera a qualidade dos apoios, mas não a sua quantidade, e não se refere ao processo de selecção dos formandos, à sua avaliação ou à componente prática da formação.

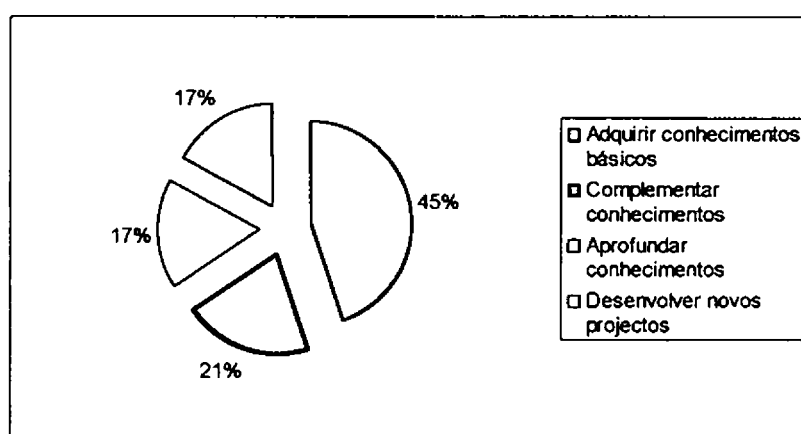
2.2 - "A pertinência da formação em relação às necessidades e expectativas do formando" - 2º indicador de Meignant

Como se viu, nesta matéria os dois questionários não se mostram equivalentes, já que o "A" não interroga directamente os formandos sobre as respostas às necessidades de formação e o "B" não parece distinguir necessidades e expectativas.

2.2.1 - A adequação às necessidades

No que se refere ao tipo de necessidades (que o questionário prevê) que conduziram à formação, a predominância do adquirir sobre o complementar e aprofundar conhecimentos, sugere que os formandos não têm à partida muitos conhecimentos nesta área e que se trata para eles de um curso de iniciação.

Figura 12
Necessidade que conduziu à formação
Resposta à questão 3 do questionário "B"



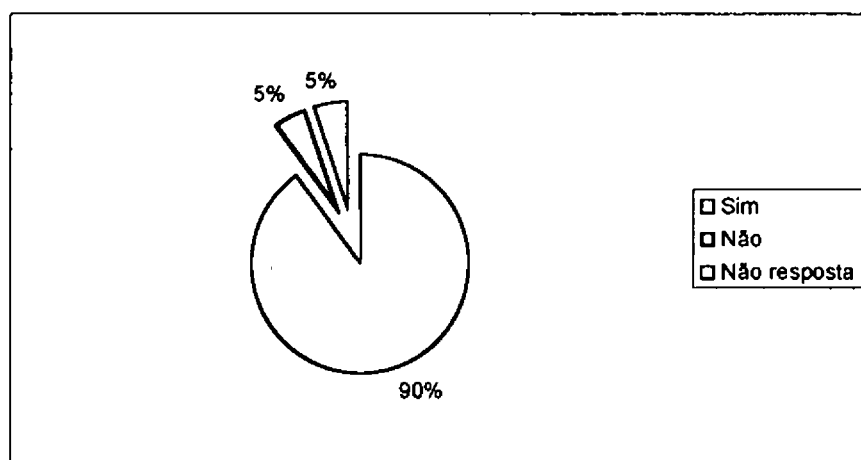
Questão 3 - Qual o principal tipo de necessidades de formação que motivou a sua inscrição ?

- Adquirir conhecimentos básicos
- Complementar conhecimentos
- Aprofundar conhecimentos
- Desenvolver novos projectos
- Outras (indique-as)

É de referir, ainda, que a parte aberta da questão não obteve (outras) respostas, tendo-se os inquiridos atido apenas às alternativas apresentadas pelo instrumento.

Com efeito, na resposta à questão 4 (ver figura 13) a maioria considera que a formação estava adequada às suas necessidades e expectativas, dominando entre as razões apontadas para justificar essa apreciação (ver figura 14) a aprendizagem (expectável) e a utilidade profissional da formação (já equacionável em relação com necessidades de formação).

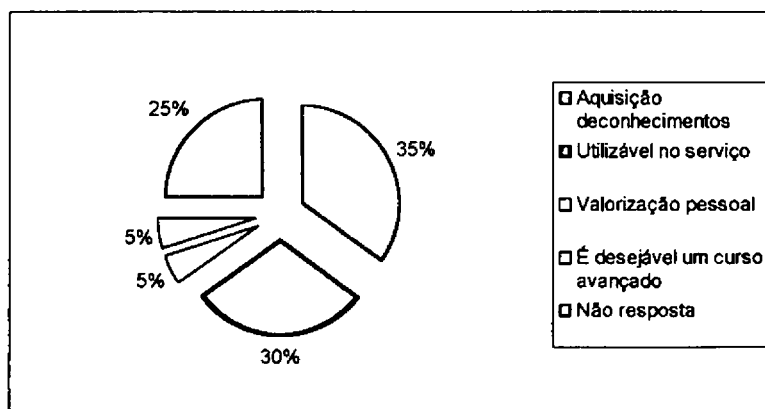
Figura 13
Resposta às necessidades de formação
Resposta à questão 4 do questionário "B"



Questão 4 - Considera o plano de acção adequado às suas necessidades e expectativas ?
 - Sim
 - Não

De facto, a parte aberta desta questão sugere que as necessidades não devem ser consideradas apenas em termos pedagógicos (de relação com o saber) mas também em termos profissionais (de relação com o trabalho). No entanto, apesar das reformulações que sugerem ao instrumento, as perguntas abertas permitem, assim, de algum modo, equilibrá-lo.

Figura 14
Necessidades satisfeitas (ou não) pela formação
Resposta à (parte aberta da) questão 4 do questionário "B"

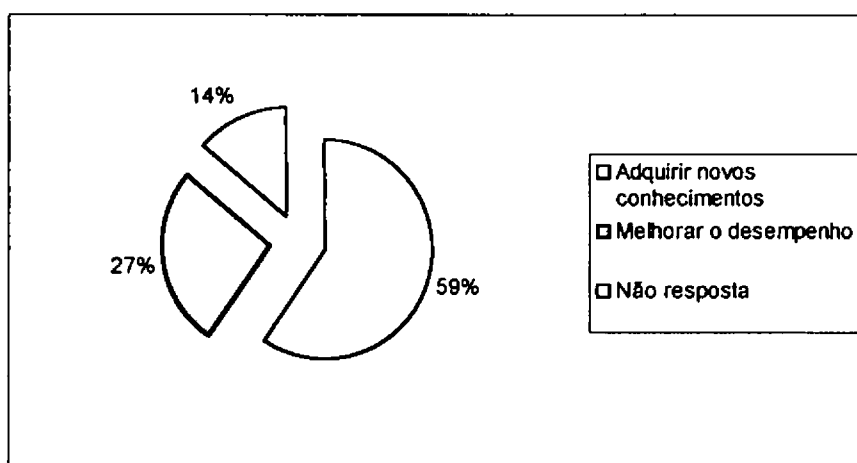


Questão 4 - Considera o plano de acção adequado às suas necessidades e expectativas ?
 Porquê ?

2.2.2 - "A satisfação das expectativas"

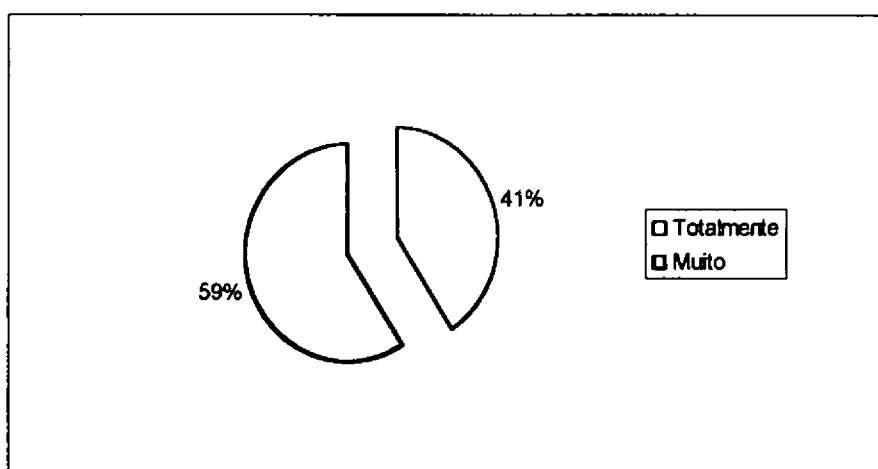
Apesar da diferença da escala de respostas, de dois níveis do questionário "B" (ver figura 13) e aqui de quatro (ver figura 16), permitindo descriminar melhor o grau de apreciação, poderá, concordar-se que as respostas são (também) aqui concordantes, já que ambas apontam no sentido da correspondência às expectativas.

Figura 15
As expectativas dos formandos
Resposta à questão 1 do questionário "A"



Questão 1 - O que esperava desta acção de formação ?

Figura 16
Correspondência às expectativas
Resposta à questão 2 do questionário "A"



Questão 2 - As suas expectativas foram correspondidas ?

- Totalmente
- Muito
- Pouco
- Nada

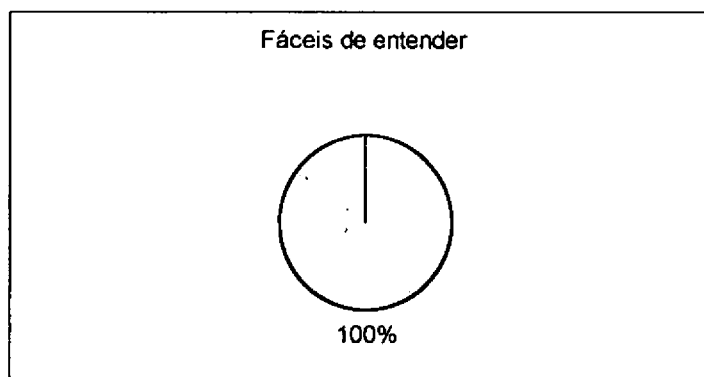
2.3 - "A qualidade dos conteúdos" - 3º indicador de Meignant.

A qualidade dos conteúdos está diferentemente representada nos dois questionários, definindo-se em termos de acessibilidade no questionário "A" e de interesse no questionário "B".

2.3.1 - "O nível de dificuldade dos conteúdos"

O questionário "A" revela a acessibilidade dos conteúdos (como se vê na figura 17).

Figura 17
Inteligibilidade dos conteúdos
Resposta à questão 6 do questionário "A"

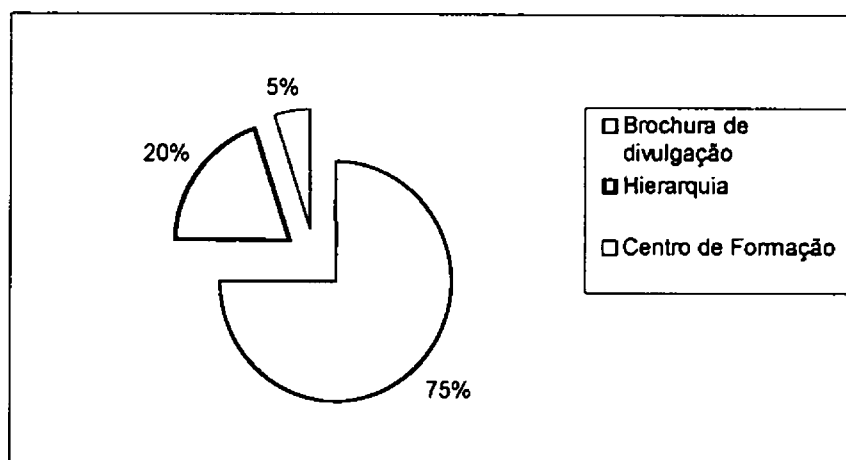


Questão 6 - Os temas desenvolvidos foram:
- De difícil compreensão
- Fáceis de entender
- Demasiado elementares

2.3.2 - O interesse dos conteúdos

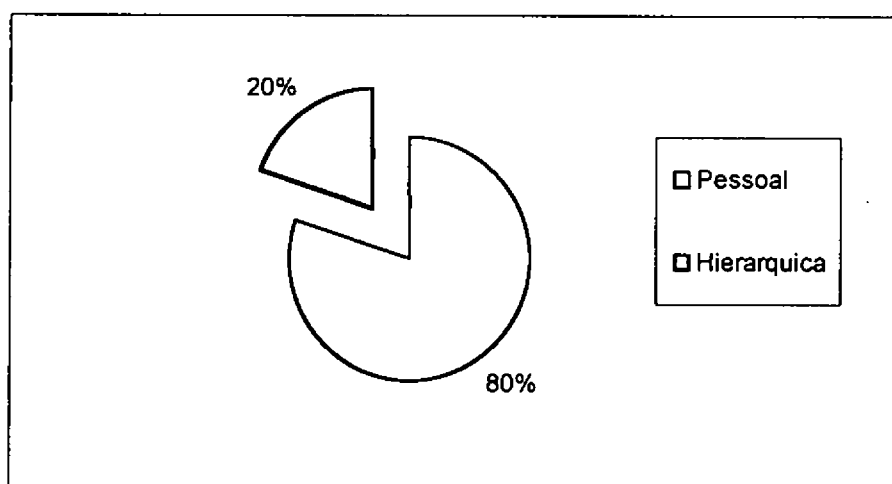
No que se refere ao interesse dos conteúdos e, até, ao "interesse da formação", o questionário "B" sugere uma apreciação positiva nessa matéria, já que o conhecimento relativo à formação assentou principalmente numa brochura de divulgação (ver figura 18) e a iniciativa da inscrição foi maioritariamente pessoal (ver figura 19).

Figura 18
Origem da informação sobre a formação
 Resposta à questão 1 do questionário "B"



Questão 1 - Como teve conhecimento desta acção de formação?

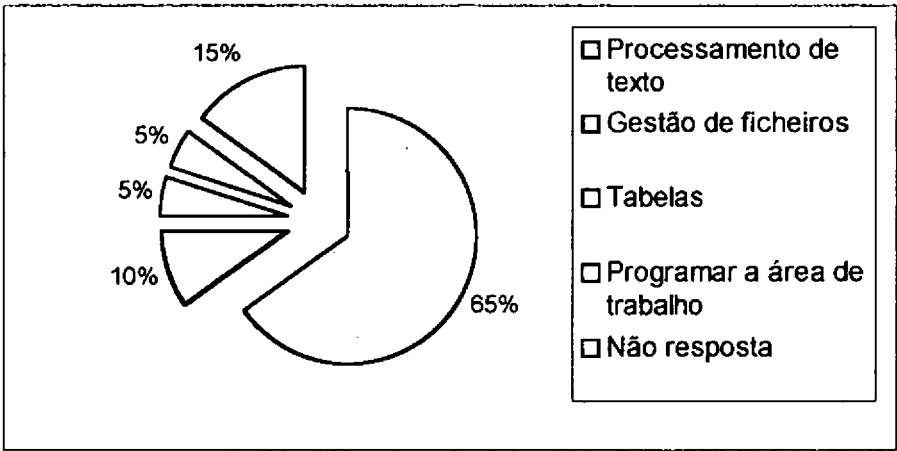
Figura 19
Iniciativa da inscrição na formação
 Resposta à questão 2 do questionário "B"



Questão 2 - De quem partiu a iniciativa da sua inscrição ?

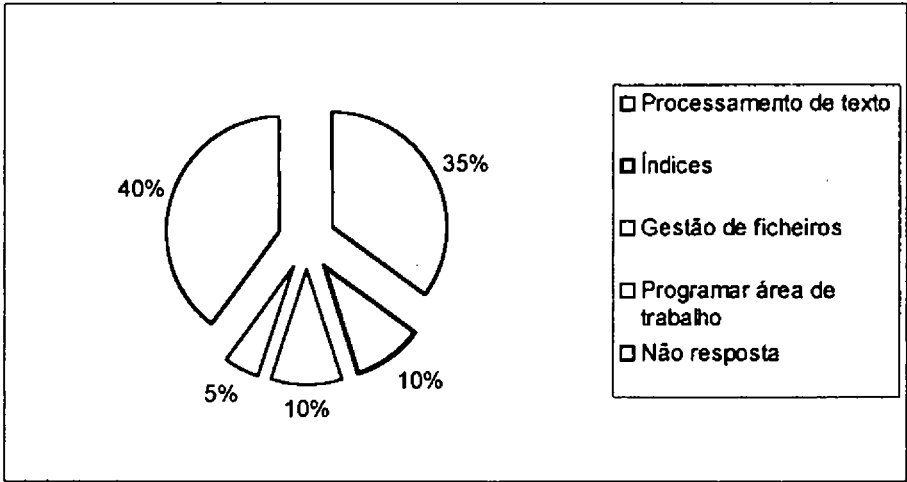
Além disso, os três temas de maior interesse correspondem ao próprio programa Word (processamento de texto), à gestão de ficheiros e aos índices, sem dúvida conhecimentos que têm que utilizar quotidianamente no local de trabalho.

Figura 20
Interesse dos conteúdos (1ª preferência)
Respostas à questão 5 do questionário "B"



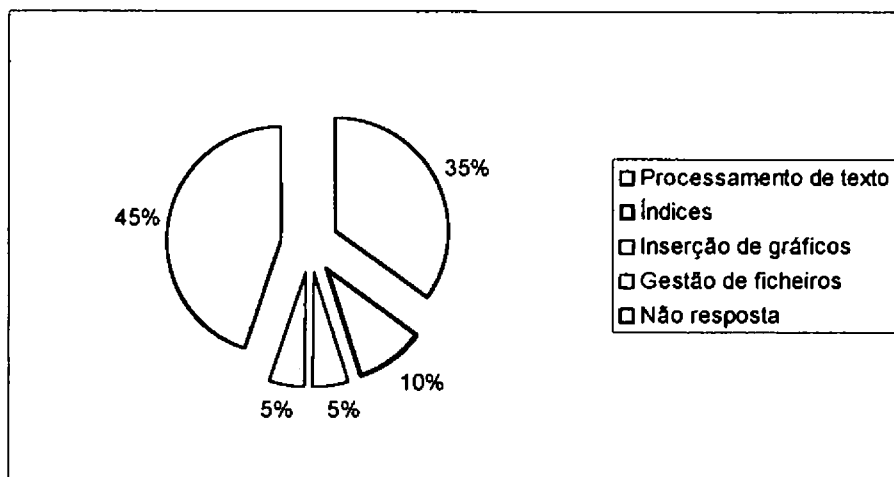
Questão 5 - Indique por ordem de importância os três temas de maior interesse

Figura 21
Interesse dos conteúdos (2ª preferência)
Resposta à questão 5 do questionário "B"



Questão 5 - Indique por ordem de importância os três temas de maior interesse

Figura 22
Interesse dos conteúdos (3ª preferência)
Resposta à questão 5 do questionário "B"



Questão 5 - Indique por ordem de importância os três temas de maior interesse

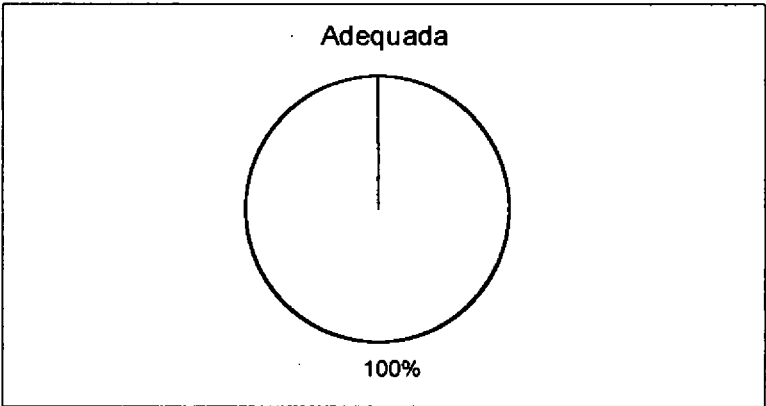
2.4 - "A qualidade dos métodos, e da documentação de apoio" **- 4º indicador de Meignant**

Neste âmbito, os dois questionários mostram-se de algum modo equiparáveis no que se refere à análise da metodologia (embora o questionário "A" a aborde em termos de "adequação" e o "B" em termos de "eficácia").

2.4.1 - "A qualidade dos métodos"

No que se refere à apreciação da metodologia constatou-se que os dois questionários fornecem uma imagem coincidente (tal como expressa nas figuras 23 e 25), apesar da diferente escala de respostas, até porque a parte aberta da questão 7 do questionário "A" revela (em convergência com o questionário "B") que a adequação da metodologia depende quer do formador quer da relação com a prática.

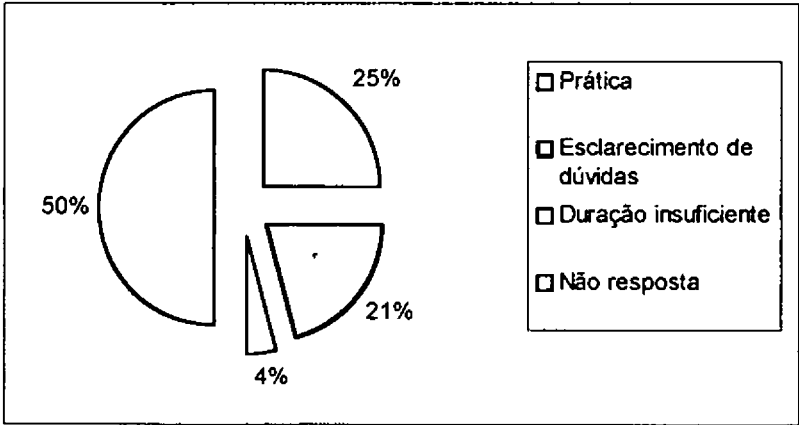
Figura 23
Adequação da metodologia
Resposta à questão 7 do questionário "A"



Questão 7 - A metodologia aplicada foi:

- Adequada
- Pouco adequada
- Incorrecta

Figura 24
Factores de adequação (e/ou inadequação) da metodologia
Resposta à (componente aberta da) questão 7 do questionário "A"

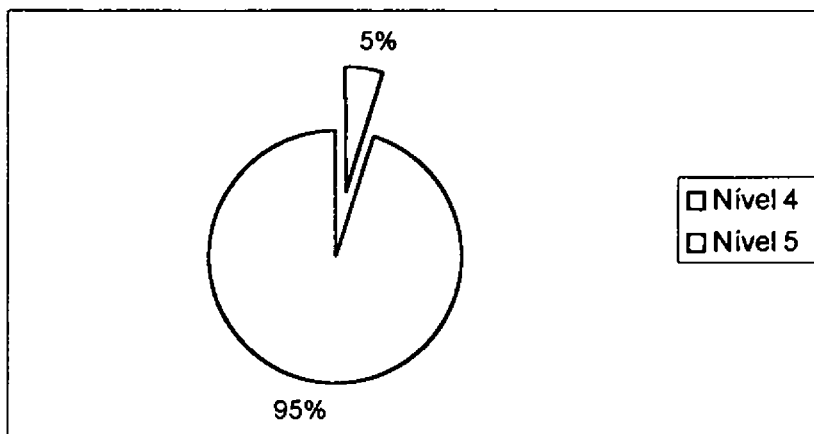


Questão 7 - A metodologia aplicada foi:

- Adequada
- Pouco adequada
- Incorrecta

Especifique

Figura 25
Eficácia da metodologia
 Resposta à questão 11 do questionário "B"

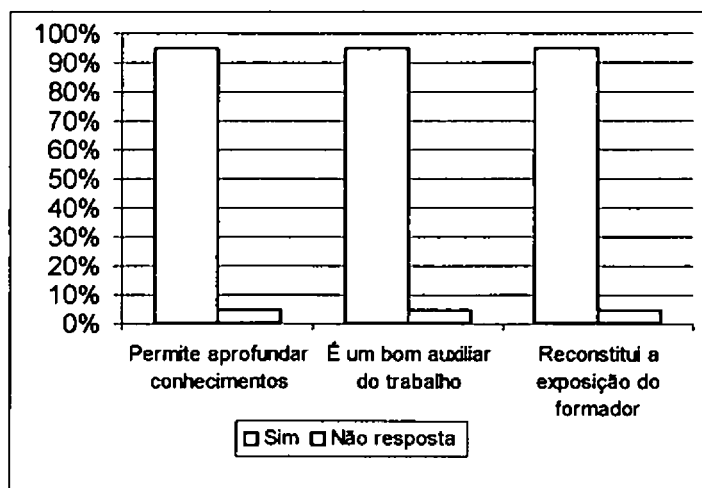


Questão 11 - Indique numa escala de 1 a 5, como a metodologia utilizada pelo formador facilitou a aprendizagem e a utilidade prática dos conteúdos.

2.4.2 - "A qualidade da documentação de apoio"

Em consonância com a metodologia, também a documentação terá contribuído quer para a aprendizagem quer para a utilidade prática das aquisições, como se pode ver na figura 26.

Figura 26
Utilidade da documentação
 Resposta à questão 8 do questionário "B"



Questão 8 - A documentação distribuída permite:

- Aprofundar conhecimentos (Sim/Não)
- É um bom auxiliar para o trabalho (Sim/Não)
- Reconstitui a exposição do formador (Sim/Não)



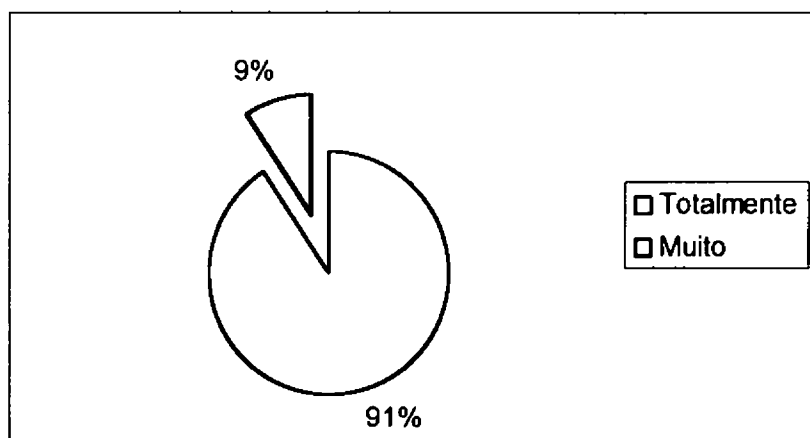
2.5 - "O desempenho do formador" - 5º indicador de Meignant

Embora este domínio tenha uma representação diversa nos dois questionários, uma vez que o "B" refere um número um pouco maior de aspectos, as avaliações proporcionadas vão no mesmo sentido, apresentando-se mesmo coincidentes nos aspectos que são nos dois instrumentos focados de modo próximo.

Assim, as figuras 27 e 32 concordam acerca da clareza do formador e as figuras 28 e 29, relativas ao questionário "A", e 33 e 34, referentes ao questionário "B", manifestam concordância com a imagem de uma boa relação, num clima de à vontade, estímulo à participação e esclarecimento de dúvidas.

De resto, os restantes itens do questionário "B" indicam que o formador desperta a participação e contribuiu para a formação, reforçando o sentido das respostas já registadas (veja-se as figuras 31 e 35).

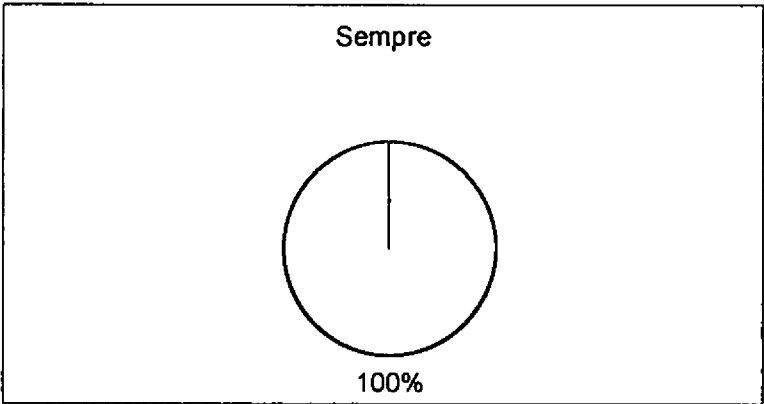
Figura 27
Clareza da exposição do formador
Resposta à questão 5 do questionário "A"



Questão 5 - O formador foi claro na sua exposição ?

- Totalmente
- Muito
- Pouco
- Nada

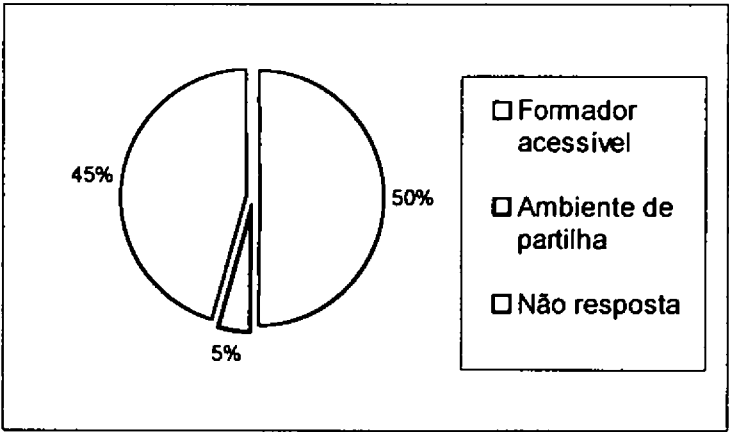
Figura 28
Bidireccionalidade da comunicação
Resposta à questão 8 do questionário "A"



Questão 8 - Sentiu-se à vontade para colocar dúvidas, sugestões ou exemplos práticos ?

- Sempre
- Algumas vezes
- Nunca

Figura 29
Ambiente relacional
Resposta à (componente aberta da) questão 8 do questionário "A"

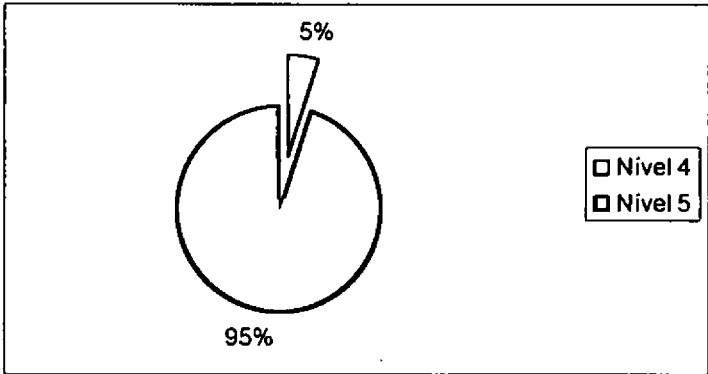


Questão 8 - Sentiu-se à vontade para colocar dúvidas, sugestões ou exemplos práticos ?

- Sempre
- Algumas vezes
- Nunca

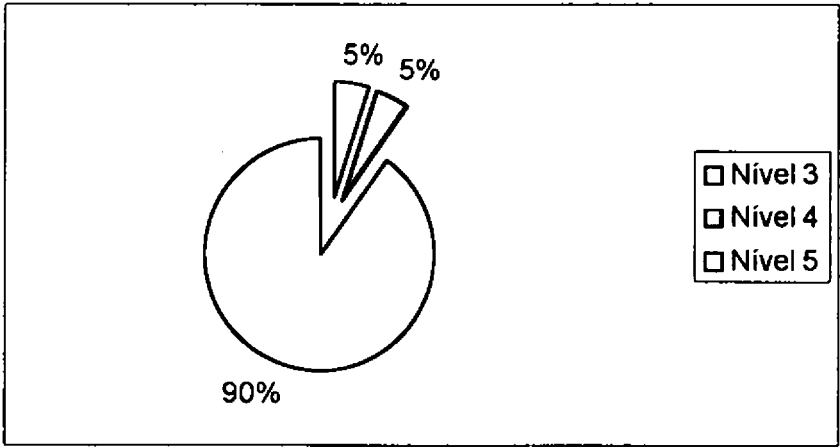
Porquê ?

Figura 30
Estímulo à participação
Resposta à questão 11 do questionário "B"



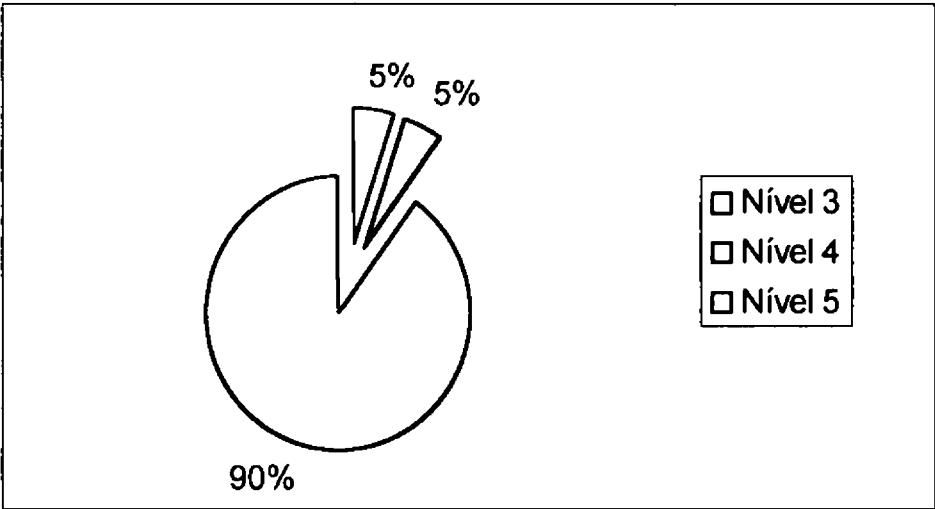
Questão 11 - Indique, numa escala de 1 a 5, como o formador motivou a participação do grupo

Figura 31
Motivação do grupo
Resposta à questão 11 do questionário "B"



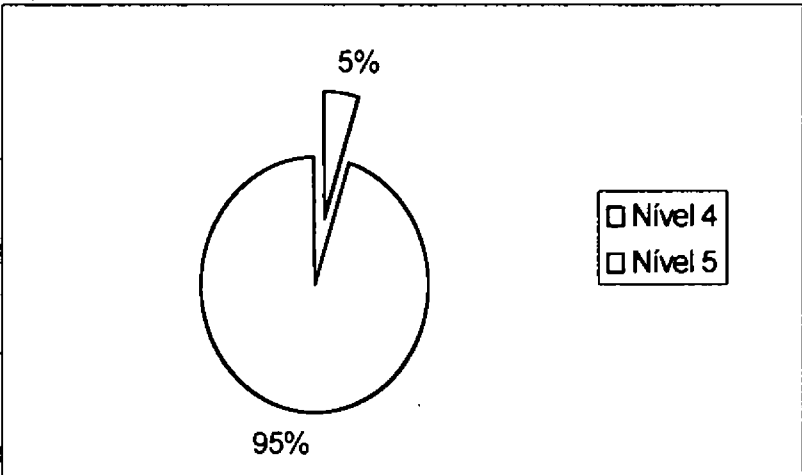
Questão 11 - Indique, numa escala de 1 a 5, como o formador despertou o interesse

Figura 32
Clareza da expressão do formador
Resposta à questão 11 do questionário "B"



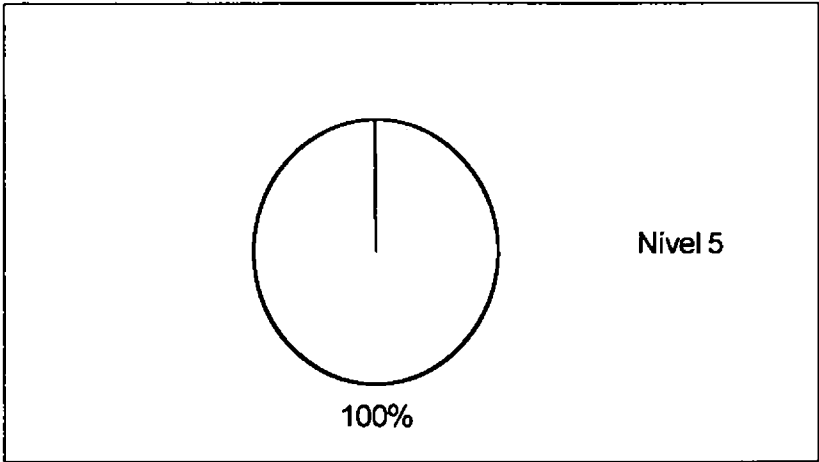
Questão 11 - Indique, numa escala de 1 a 5, se o formador se exprimiu com clareza

Figura 33
Esclarecimento de dúvidas
Resposta à questão 11 do questionário "B"



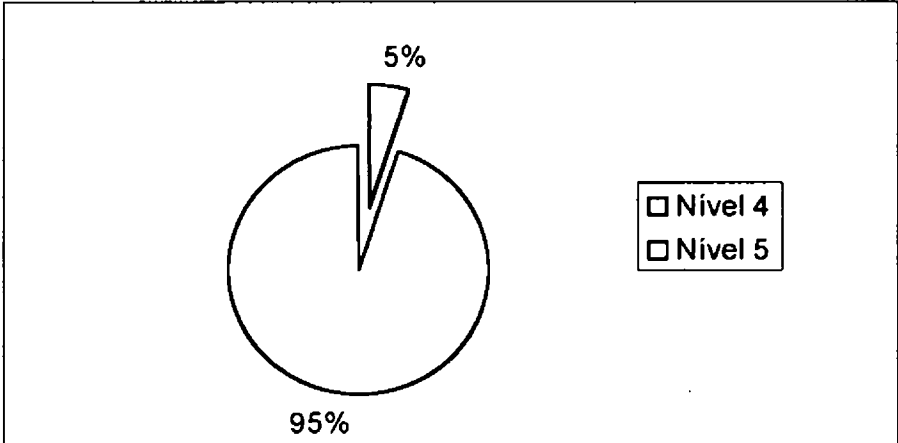
Questão 11 - Indique, numa escala de 1 a 5, como o formador prestou os esclarecimentos solicitados

Figura 34
Relação pedagógica
Resposta à questão 11 do questionário "B"



Questão 11 - Indique, numa escala de 1 a 5, se o formador estabeleceu boa relação com o grupo

Figura 35
Eficácia do formador
Resposta à questão 11 do questionário "B"



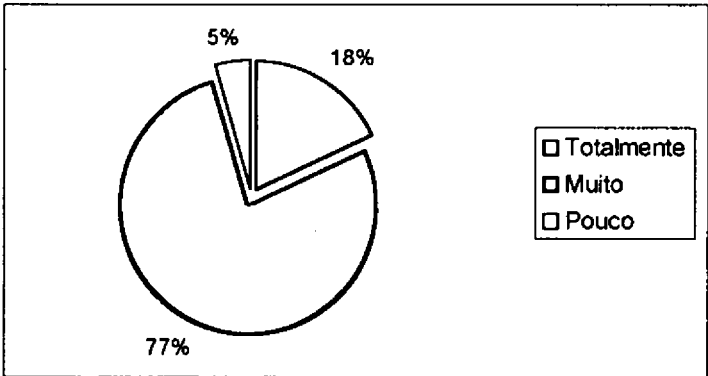
Questão 11 - Classifique, numa escala de 1 a 5, o contributo do formador em termos de formação

2.6 - "A aplicabilidade da formação" - 6º indicador de Meignant

Apenas o questionário "A" aborda directamente esta questão, se bem que o item 11 do questionário B (relativo à metodologia), mas especialmente o item 8 (referente à documentação) de algum modo incidam sobre a aplicação em

contexto de trabalho, que a questão 4 (respeitante às necessidades de formação), no âmbito da justificação da resposta, já evidenciara. Assim, apesar de tratado de modo desigual nos dois questionários, esta preocupação não deixa de estar presente, em ambos apresentando imagens convergentes.

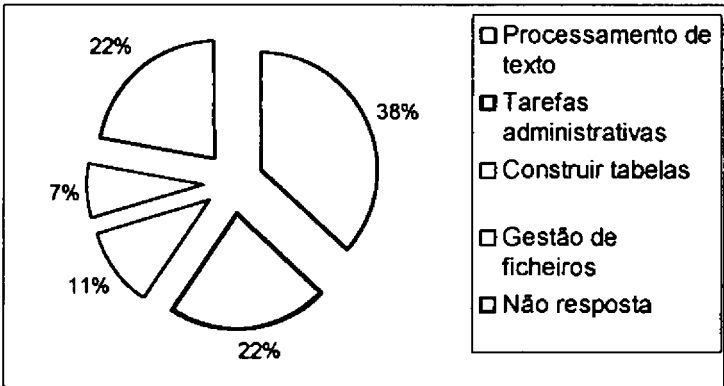
Figura 36
A utilidade prática da formação.
Resposta à questão 3 do questionário "A"



Questão 3 - Os assuntos abordados têm utilidade para as funções que desempenha ?

- Totalmente
- Muito
- Pouco
- Nada

Figura 37
Utilização da formação
Resposta à (componente aberta da) questão 3 do questionário "A"



Questão 3 - Os assuntos abordados têm utilidade para a função que desempenha?
Especifique como

As respostas à componente aberta da questão 3, identificam, de resto, os conteúdos apontados na questão 5 (mas do questionário "B", ver figuras, 20, 21 e 22) como de maior interesse, o que sugere que esse interesse

representará um interesse utilitário, associado ao seu emprego no posto de trabalho.

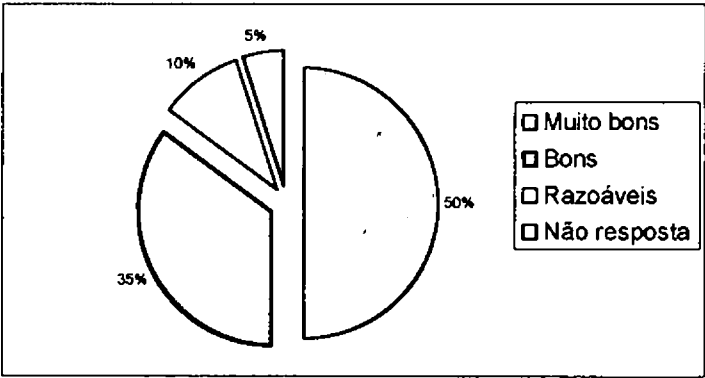
2.7 - "As condições gerais e logísticas da formação." - 7º indicador de Meignant

Estes aspectos são abordados essencialmente em relação com a dimensão temporal da formação, a que o questionário "B" acrescenta um item genérico relativo às condições organizacionais e logísticas (sem as especificar).

Mais uma vez o sentido das respostas é convergente, apontando uma duração insuficiente da formação (depois reiterada nas respostas às questões que solicitam comentários e apreciações gerais negativas).

A avaliação positiva dos aspectos logísticos e organizativos não será incoerente com esta apreciação da duração da formação, uma vez que, por (no questionário "B") aparecer a seguir à questão que sobre eles interroga, terá conduzido os respondentes a considerar (com base no princípio da pertinência da comunicação) que esses aspectos (porque sobre eles já se tinham pronunciado) não faziam parte da pergunta.

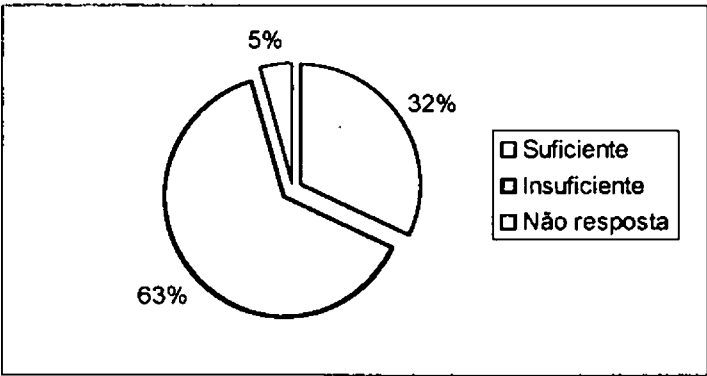
Figura 38
Organização logística da formação.
Respostas a questão 10 do questionário "B"



Questão 10 - Como classifica os aspectos organizacionais e logísticos ?

- Muito Bons
- Bons
- Razoáveis
- Deficientes

Figura 39
Suficiência da duração da formação
Respostas à questão 4 do questionário "A"

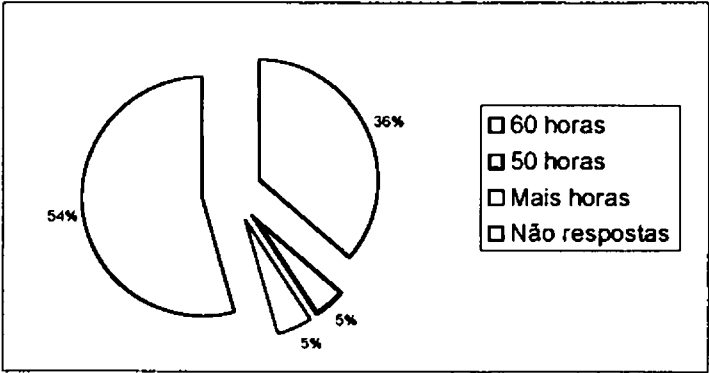


Questão 4 - A duração da acção foi:

- Excessiva
- Suficiente
- Insuficiente

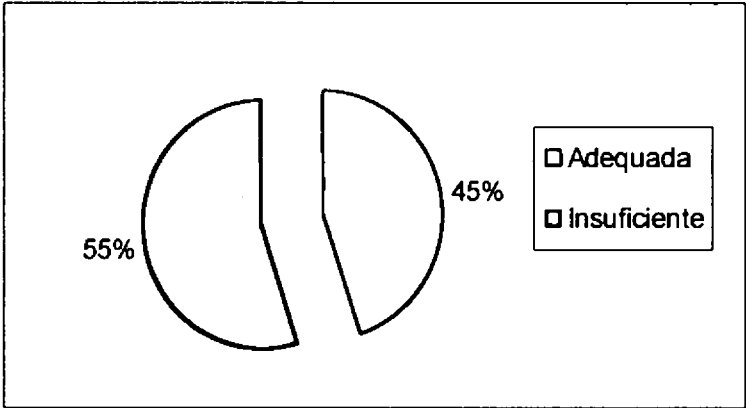
No que se refere à parte aberta da questão 4 do questionário "A" (figura 40), merecerá notar que os que responderam desejariam uma formação com cerca do dobro do tempo, o que aumentaria, sem dúvida, o potencial de utilidade (ou a utilização efectiva) que haviam reconhecido na questão 3 (ver figura 36). Esta resposta, não prevista no questionário "B", revela, por sua vez, as potencialidades (in)formativas do detalhe das questões dos questionários de avaliação.

Figura 40
Duração necessária à formação
Resposta á (parte aberta da) questão 4 do questionário "A"



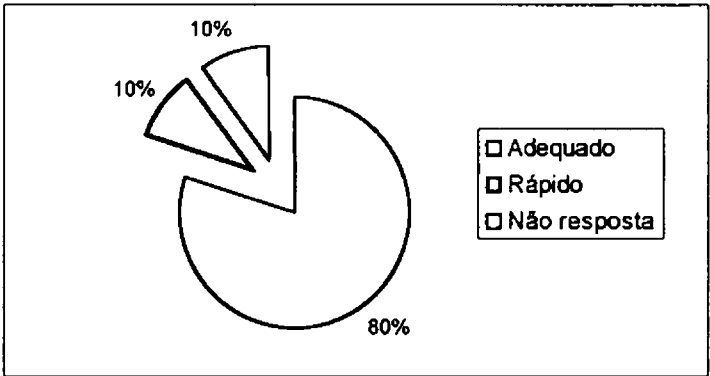
Questão 4 - Se considerou a duração da acção excessiva ou insuficiente, qual o tempo correcto: ____ horas.

Figura 41
Suficiência da duração da formação
Resposta à questão 9 do questionário "B"



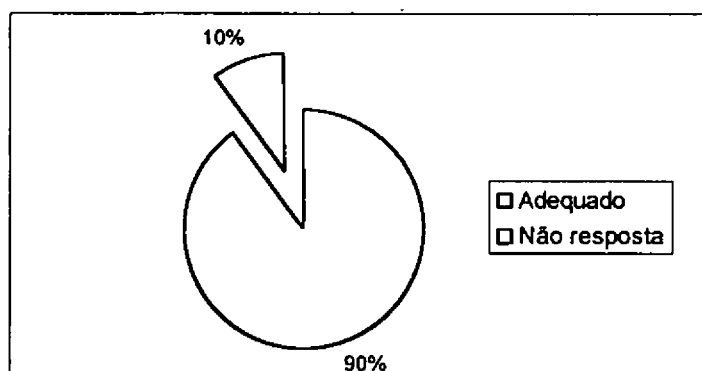
Questão 9 - Qual a sua opinião sobre a duração da acção ?
- Adequada
- Excessiva
- Insuficiente

Figura 42
Adequação do ritmo da formação
Resposta à questão 9 do questionário "B"



Questão 9 - Qual é a sua opinião sobre o ritmo da acção ?
- Adequado
- Rápido
- Lento

Figura 43
Adequação do horário da formação
Resposta à questão 9 do questionário "B"



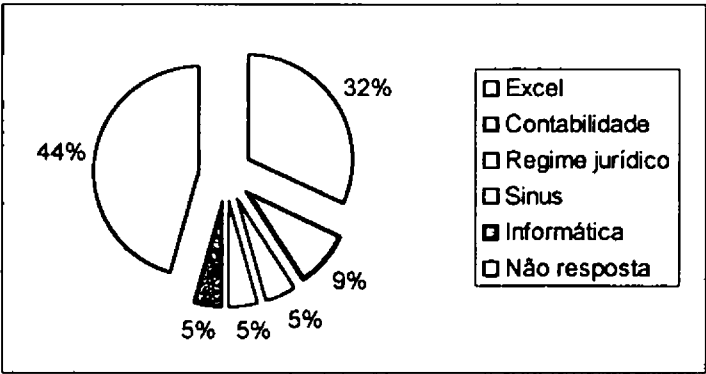
Questão 9 - Qual a sua opinião sobre o horário ?
- Adequado
- Inadequado

2.8 - "Sugestões para melhorar a qualidade da formação" - 8º indicador de Meignant

Os dois questionários integram as sugestões de modo semelhante, embora com algumas nuances, já que, embora, além de uma questão aberta ambos especifiquem conteúdos a incluir, o questionário "A" associa esses conteúdos a acções futuras, enquanto o questionário "B" se refere à presente formação e acrescenta uma questão sobre conteúdos a retirar.

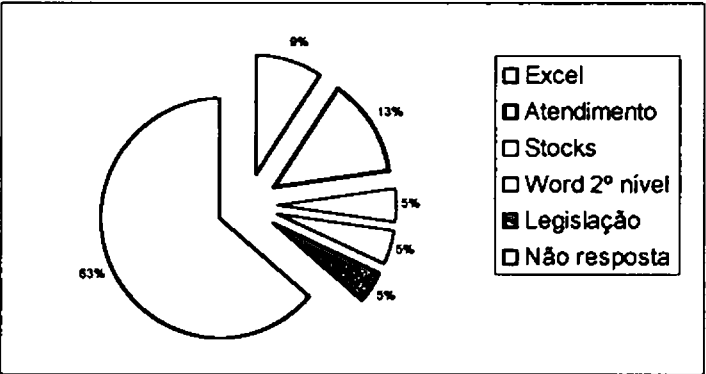
Apesar dessas diferenças, os resultados são concordantes, pois os conteúdos a incluir em acções futuras (item 11 do questionário "A", figuras 44 e 45) correspondem a matérias não incluídas na presente acção e entre as sugestões (questão 13 do questionário "B", figura 49) sobressai a de oferta de mais formação, não se considerando, face à acção em questão, vantajoso nem incluir nem retirar temas (questões 6 e 7 do questionário B, figuras 47 e 48).

Figura 44
Temas a abordar em futuras acções de formação (1ª preferência).
Respostas à questão 11 do questionário "A"



Questão 11ª - Indique por ordem decrescente de interesse três assuntos que gostaria de ver abordados em futuras acções de formação - 1ª preferência

Figura 45
Temas a abordar em futuras acções de formação (2ª preferência).
Respostas à questão 11 do questionário "A"

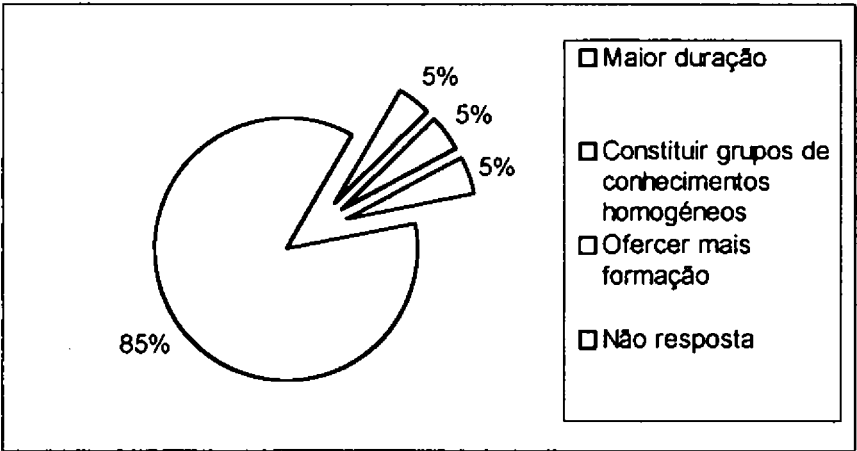


Questão 11ª - Indique por ordem decrescente de interesse três assuntos que gostaria de ver abordados em futuras acções de formação - 2ª preferência

A questão 12 do questionário "A", que solicita simultaneamente uma apreciação global da formação e sugestões, foi respondida quase exclusivamente em função da primeira parte do item, justificando-se, por isso, o seu desdobramento futuro.

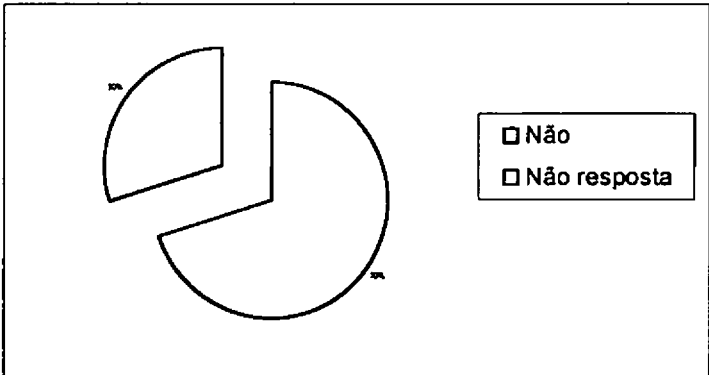
De facto, basta a estruturação gráfica de uma resposta exclusivamente dedicado a sugestões, como a questão 13 do questionário "B" (que também junta comentário final à sugestão), para a percentagem de respostas aumentar muito (ver figura 49).

Figura 46
Sugestões
Resposta à (2ª componente da) questão 12 do questionário "A"



Questão 12 - Apreciação global da formação/sugestões

Figura 47
Temas a incluir nesta acção de formação
Respostas à questão 6 do questionário "B"

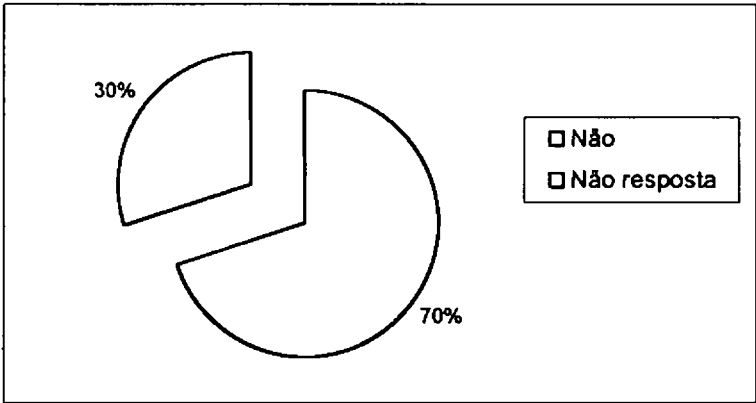


Questão 6- Considera vantajoso incluir nesta acção algum tema que não tenha sido abordado

- Sim
- Não

Se sim, qual ou quais ?

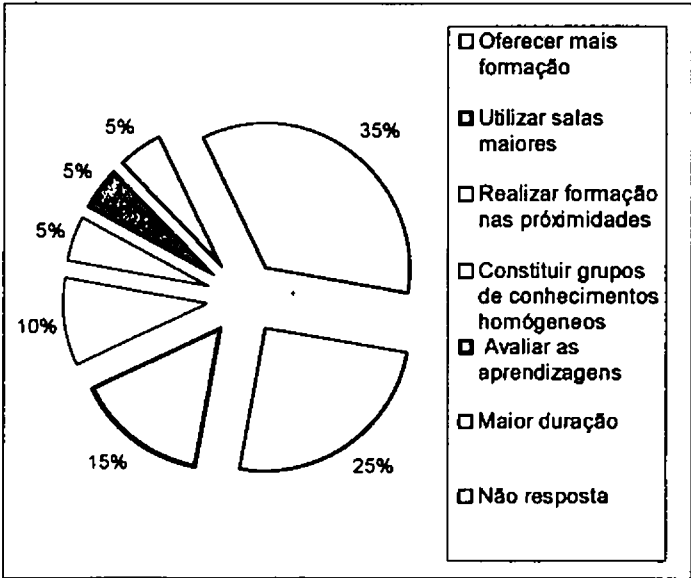
Figura 48
Conteúdos a retirar da formação
Respostas à questão 7 do questionário "B"



Questão 6- Considera vantajoso retirar desta acção algum dos temas abordados ?
- Sim
- Não
Se sim, qual ou quais ?

Além do pedido de mais formação, as sugestões incluem sobretudo as condições de formação (salas equipadas, localização geográfica, duração, organização dos grupos) o que sugere que o questionário (ao contrário do que faz na questão 10, ver figura 38) deveria detalhar, ou especificar nas condições.

Figura 49
Sugestões
Resposta à questão 13 do questionário "B"



Questão.13 - Sugestões

De facto, se esta questão aberta permite identificar aspectos esquecidos, ou preteridos ao longo do questionário, revelando a sua pertinência e a justeza da sua função, já que permite preencher lacunas, não deixa de sugerir que o questionário merecia ainda um maior trabalho ao nível de algumas das suas áreas, como se sublinhara atrás, aquando da análise do seu conteúdo.

2.9 - Conclusões relativa à análise dos questionários "A" e "B"

Apesar das diferenças registadas entre os dois questionários (que apresentam o "B" como algo mais completo, fazendo referência a aspectos não considerados pelo "A", como a resposta às necessidades, a documentação e as condições de formação) os dois questionários fornecem resultados largamente coincidentes e convergentes.

Eles poderiam assim quase ser considerados como formas paralelas, e complementares, sugerindo que fornecem informação fiável, porventura reportando-se a um programa de formação estável e consistentemente aplicado, e a partir de quadros de referência comuns (tanto os dos questionário, como aqueles utilizados pelos diferentes grupos de formandos na apreciação da formação).

Além disso eles revelam apesar de não terem abordado em detalhe praticamente nenhuma das áreas a que se referem, algum potencial formativo, na medida em que as questões abertas, nomeadamente, permitem despistar problemas e registar sugestões em domínios não incluídos nas restantes questões dos questionários (como aquelas que se associam a salas e equipamentos, a prática, ou a localização geográfica, para já não falar na duração da formação). Eles demonstram-se portanto com alguma utilidade em termos formativos (sobretudo no caso de a formação em questão ser repetidamente realizada) para além da sua utilidade na óptica da prestação de contas (final, global e de intenção certificativa).

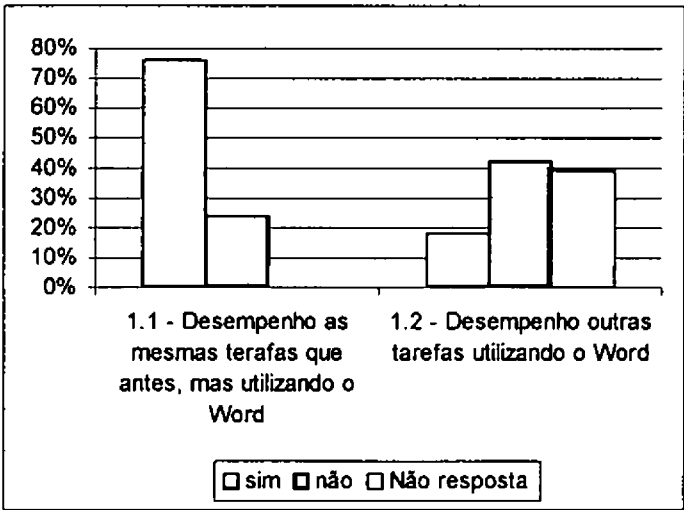
O potencial formativo do questionário ganharia, contudo, com um trabalho de desdobramento das questões, praticamente em todos os campos de referência, claro que observando os critérios do equilíbrio e da viabilidade (em relação com a extensão do instrumento e a população alvo).

3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO: A PREDITIVIDADE DA AVALIAÇÃO

A análise vai proceder do exame da aplicabilidade e pertinência da formação, para a utilização efectiva e para os impactos no plano do desempenho, fazendo-se, a espaços, referências à análise dos questionários "A" e "B", no sentido de averiguar da concordância das respostas dadas aos dois tipos de questionários, suportada pela relação de predictividade entre "satisfação" e "impacto".

3.1 - A aplicabilidade e pertinência da formação

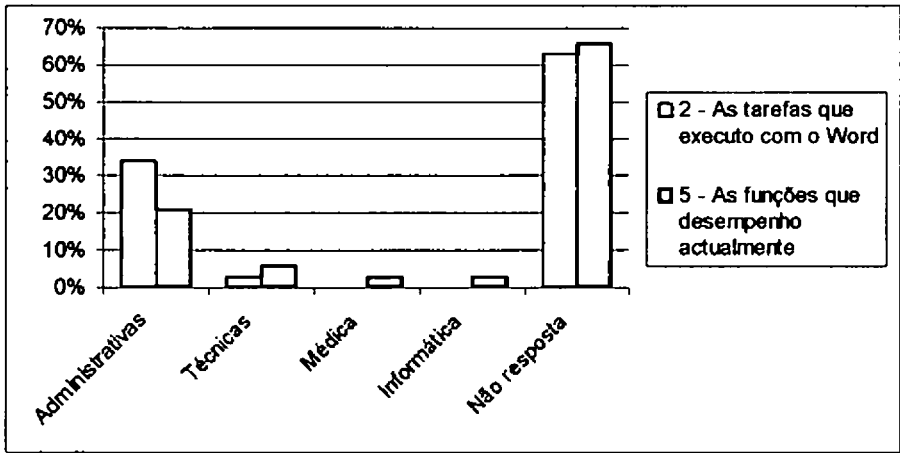
Figura 50
Utilização do Word no trabalho
Resposta à questão 1 do questionário de impacto



Questão 1 - Actualmente
1.1 - Desempenho as mesmas tarefas que antes, mas utilizando o Word
1.2 - Actualmente desempenho com o Word tarefas que não realizava antes

A questões sobre os estatutos e funções profissionais e sobre as tarefas cumpridas com o Word revelam que as tarefas executadas são principalmente de natureza "administrativa", qualquer que seja a função. O elevado número de não respostas sugere que a pergunta devia ser alterada, porventura recorrendo a uma lista de tarefas previamente inventariadas.

Figura 51
As funções actuais e as tarefas executadas com o Word
Resposta às questões 2 e 5 do questionário de impacto



Questão 2 - As tarefas que executo com o Word são:
Questão 5 - As funções que desempenho actualmente são:

Quadro 21
Estatuto profissional, funções e tarefas dos participantes

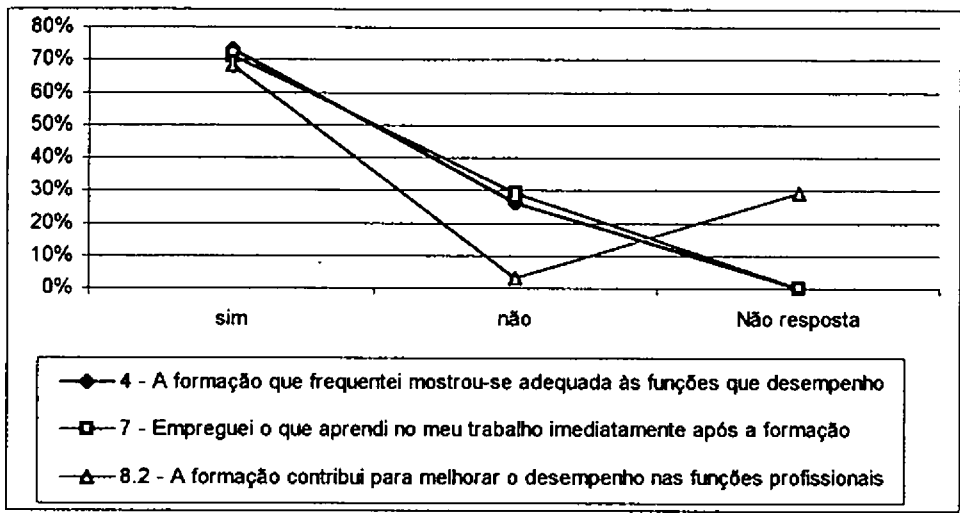
Funções	Tarefas	Estatuto profissional
Administrativa	Fazer ofícios, declarações, informações, faxes, mapas	Assistente administra- tiva principal
Técnica	Ofícios, tabelas simples, gráficos, trabalhos vários	Técnica de saúde ambiental
Informática	Organização dos ícones, criar atalhos, criar e gerir ficheiros	Técnico de informática
Médica	Elaboração de currículo, elaboração de fichas	Médica clínica geral

3.2 - O impacto no desempenho profissional

A análise que consta da figura seguinte (que agrupa as alternativas de resposta para facilitar as comparações) revelou mais nitidamente a relação entre adequação da formação às funções desempenhadas, rapidez de aplicação da formação no posto de trabalho e melhoria do (ou impacto positivo no) desempenho (observando-se que as não respostas à questão sobre a melhoria do desempenho corresponde à não aplicação do que se apreendeu no posto de trabalho e à não adequação da formação às funções desempenhadas).

De resto as pessoas que utilizam o Word, utilizam-no maioritariamente em tarefas que já desempenhavam antes (ver figura 50).

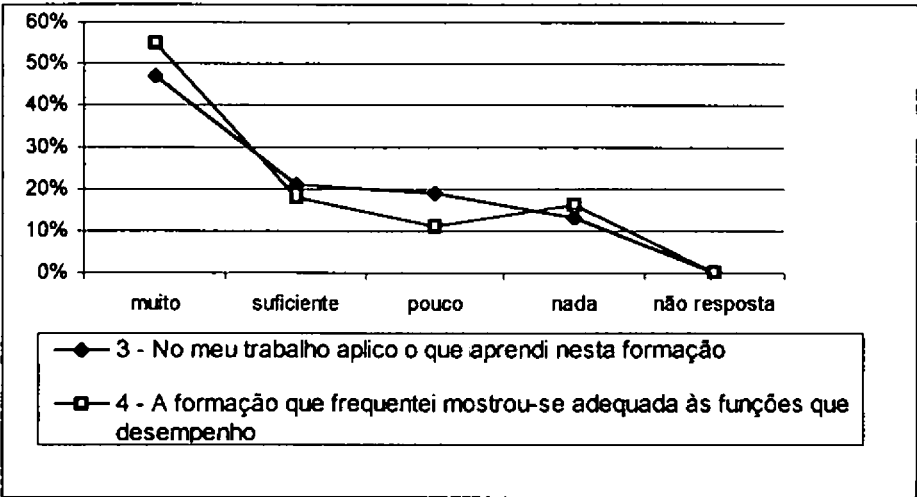
Figura 52
Adequação da formação às funções profissionais, rapidez de aplicação das aprendizagens e melhoria de desempenho
Respostas às questões 4, 7 e 8.2 do questionário de impacto



- Questão 4 - A formação que frequentei mostrou-se adequada às funções que desempenho
- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
 - "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")
- Questão 7 - Após a formação empreguei o que aprendi no meu trabalho
- "Sim" - imediatamente a seguir (1ª alternativa de resposta)
 - "Não" - não imediatamente a seguir e/ou "nunca" (agrupamento das restantes 3 alternativas de resposta: antes de 3 meses; antes de 6 meses; nunca)
- Questão 8.2 - A formação que recebi contribuiu par melhorar o desempenho nas funções profissionais
- "Sim" - (que agrupa as alternativas "muito" e "suficiente")
 - "Não" - (que agrupa a alternativa "pouco" e "nada")

As questões 3 e 4 revelam uma grande associação entre a adequação da formação às funções desempenhadas e a aplicação ao trabalho, sugerindo que esta depende daquela.

Figura 53
Adequação da formação às funções profissionais e aplicação das aprendizagens
Resposta às questões 3 e 4 do questionário de impacto

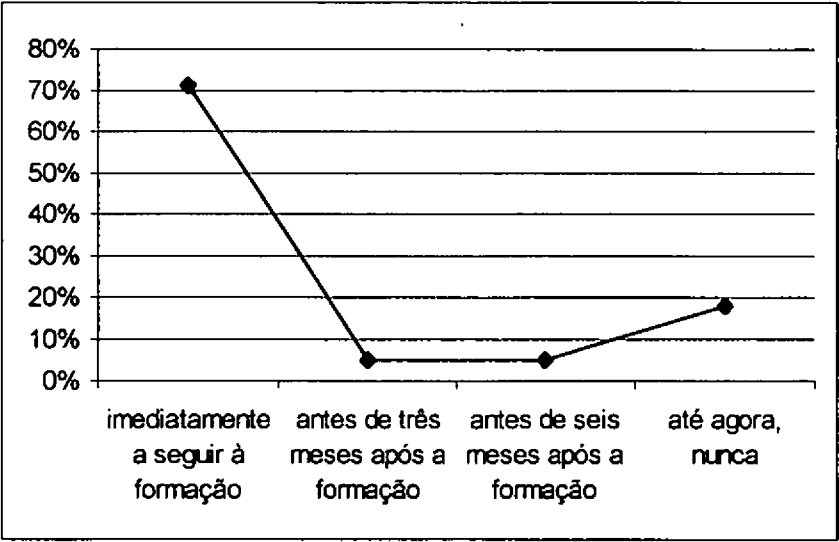


Questão 3 - No meu trabalho aplico o que aprendi nesta formação
Questão 4 - A formação que frequentei mostrou-se adequada às funções que desempenho

Este padrão de respostas, apesar de ir no mesmo sentido daquele referente às questões deste teor dos questionários "A" e "B" (ver a questão 8 do questionário "B", relativa à utilidade da documentação, figura 26; a questão 3 do questionário "A", referente à utilidade da formação, figura 36, e questão 4 do questionário "B", figuras 13 e 14, respeitante às respostas às necessidades e expectativas da formação), ou de não ir em sentido contrário, sugere um grau ligeiramente menor de utilização (real, aqui e agora) que de utilidade (potencial) e um menor grau de adequação actual que de pertinência virtual. De qualquer modo, embora se registem estas diferenças, pode considerar-se que os questionários finais permitem prever razoavelmente a aplicação futura.

As respostas apresentadas na figura seguinte, indicam, de resto, que a aplicação é imediata e, portanto, não depende de aprendizagens posteriores. Ela pode, por conseguinte, ser mais directamente imputável à formação em questão.

Figura 54
Rapidez de aplicação das aprendizagens
Respostas à questão 7 do questionário de impacto



Questão 7 - Após a formação empreguei o que aprendi no meu trabalho:

- Imediatamente a seguir a formação
- Antes de três meses após a formação
- Antes de seis meses após a formação
- Até agora, nunca

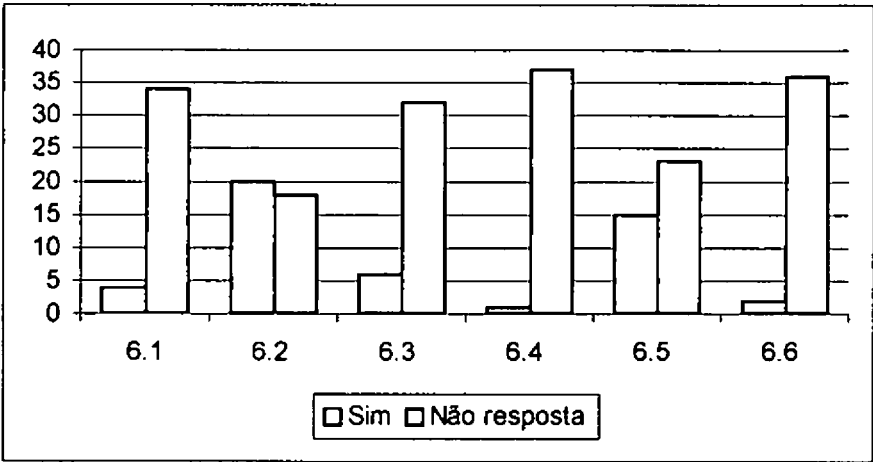
3.3 - O impacto na aprendizagem posterior

A formação revela, ainda, ter fornecido elementos que permitem a aprendizagem autónoma e a co-educação, demonstrando um "efeito multiplicador" (ver figura 55) que parece influenciada pela adequação da formação às funções desempenhadas (ver figura 56).

Assim, as aprendizagens posteriores em Word (ver figura seguinte) poderão ser encaradas como dependentes desta formação (e corresponder a um dos seus impactos), não lhes sendo imputável a utilização da formação no posto de trabalho, se bem que isso não signifique que não possam também elas ter impacto no desempenho profissional.

Dado que a questão 6 é respondida assinalando com um X (correspondente a uma resposta "sim") os casos que se aplicam a cada respondente a comparação entre esta questão e a questão 4 opera-se com recurso a um agrupamento das respostas da questão 4 (figura 56), considerando apenas aquelas de sentido afirmativo ("muito" e "suficiente").

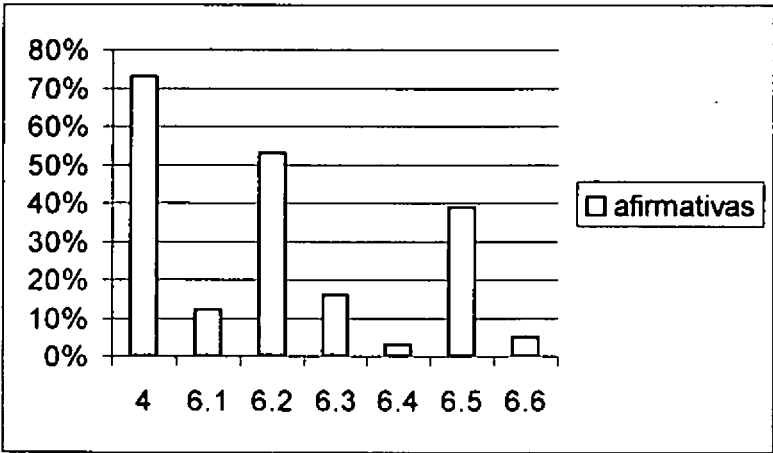
Figura 55
Aprendizagens posteriores
Respostas à questão 6 do questionário de impacto



Questão 6 - Depois deste curso fiz mais aprendizagens sobre o Word porque:

- 6.1 - Frequentei outro curso de Word mais avançado
- 6.2 - Aprendi mais explorando o Word sozinho**
- 6.3 - Os meus amigos ensinaram-me mais sobre o Word
- 6.4 - Os meus familiares ensinaram-me mais sobre o Word
- 6.5 - Os colegas de trabalho ensinaram-me mais sobre o Word**
- 6.6 - Aprendi mais, explorando o Word, com a ajuda de publicações

Figura 56³
Adequação da formação às funções profissionais
e aprendizagens posteriores
Resposta às questões 4 e 6 do questionário de impacto



Questão 4 - A formação que frequentei mostrou-se adequada as funções que desempenho

Questão 6 - Depois deste curso fiz mais aprendizagens sobre o Word porque:

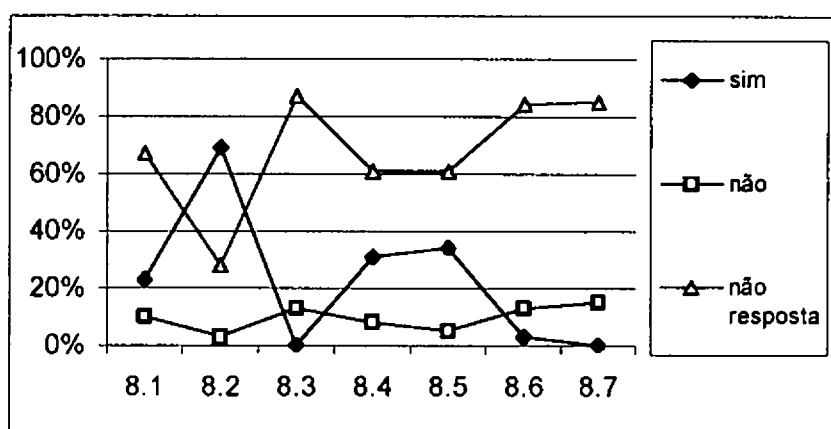
- 6.1 - Frequentei outro curso de Word mais avançado
- 6.2 - Aprendi mais explorando o Word sozinho**
- 6.3 - Os meus amigos ensinaram-me mais sobre o Word
- 6.4 - Os meus familiares ensinaram-me mais sobre o Word
- 6.5 - Os colegas de trabalho ensinaram-me mais sobre o Word**
- 6.6 - Aprendi mais, explorando Word, com a ajuda de publicações.

³ Na questão 4 consideram-se só as respostas de sentido afirmativo ("muito" e "suficiente").
Na questão 6 consideram-se só as respostas "sim".

3.4 - O impacto na carreira e na vida extra-profissional

Com excepção do impacto no desempenho (tal como avaliado pelos próprios) a formação parece ter impactos (mais) moderados na carreira, em actividades não profissionais, e no ensino a colegas (ver figura 57). A reduzida dimensão dos outros impactos explicará as não respostas à última questão, sobre (ainda) outros impactos possíveis (ver figura 58).

Figura 57
Os impactos alargados da formação
Resposta à questão 8 do questionário de impacto



Questão 8 - A formação que recebi contribuiu para:

8.1 - Progredir na carreira profissional

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

8.2 - Melhorar o desempenho nas funções profissionais

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

8.3 - Utilizar a informática noutra actividade remunerada

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

8.4 - Utilizar a informática em actividades de lazer ou pessoais

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

8.5 - Ensinar informática a colegas de trabalho

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

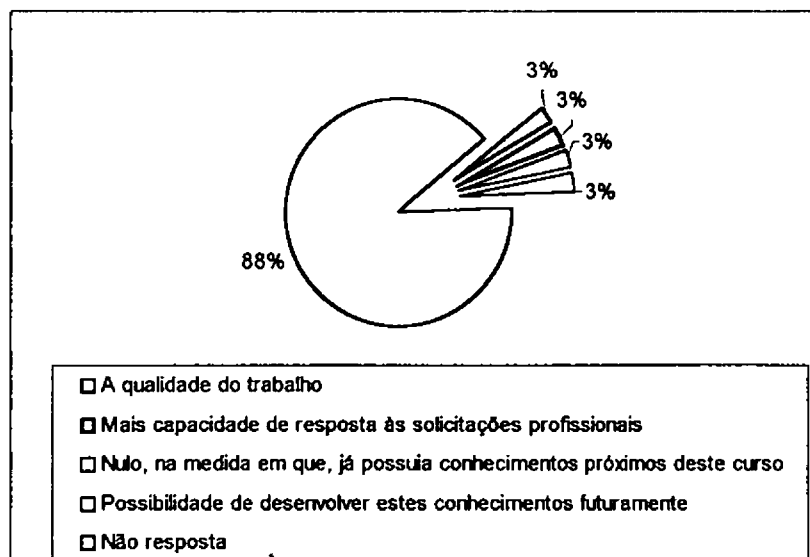
8.6 - Ensinar informática a amigos

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

8.7 - Ensinar informática a familiares

- "Sim" - (que agrupa as alternativas de resposta "muito" e "suficientemente")
- "Não" - (que agrupa as alternativas de resposta "pouco" e "nada")

Figura 58
Outros impactos possíveis
 Resposta à questão 9 do questionário de impacto



Questão 9 - Existem ainda outras influências que esta formação tenha tido nas suas actividades profissionais e não profissionais ? Quais ?

3.5 - Conclusões sobre a análise dos resultados do questionário de impacto.

O questionário permite identificar os níveis e planos do impacto da formação e separar a esse respeito a influência da formação de outras influências (como as aprendizagens posteriores).

Talvez fosse importante, no entanto, especificar no questionário as tarefas onde se utiliza a formação, perguntar se já utilizava antes o Word, inquirir sobre as tarefas para as quais o curso não preparou e prever os modos possíveis de efeitos na carreira, sobre os quais os sujeitos seriam chamados a testemunhar. Seria, ainda, conveniente especificar o modo como se expressaria a melhoria de desempenho (ex: rapidez, eficiência, qualidade, novas tarefas, etc.), informação que poderia, também, ser adquirida junto de outras partes interessadas, (como superiores hierárquicos, por exemplo).

De qualquer modo, os resultados deste questionário revelam um razoável grau de acordo com os dos questionários "A" e "B", considerados os itens neles

incluídos acerca da adequação às necessidades e utilidade da formação e documentação, justificando-se, porventura, conceder-lhes uma maior expressão ou representação nesses questionários finais.

De resto esse grau de acordo entre os três instrumentos é genericamente sintetizado no quadro seguinte, que reflectirá, assim, em traços largos, a "fiabilidade" e "predictividade" dos questionários "A" e "B", cuja "utilidade" (sobretudo numa óptica da avaliação formativa) estará condicionada pela sua "representatividade", ou pelo modo genérico (e pouco detalhado) como os diferentes domínios da formação nele se encontram "representados".

Restará determinar (por exemplo junto dos responsáveis da formação) como a utilidade potencial destes questionários, atrás referida, é de facto actualizada e convertível em utilização real.

Quadro 22
A avaliação da formação registada nos três questionários:
síntese global qualitativa

Factores de (in)satisfação	Questionário "A"	Questionário "B"	Questionário Impacto
Aspectos positivos (motivos de satisfação)	Prestação do formador	Prestação do formador	
	Aplicabilidade das aprendizagens	Aplicabilidade das aprendizagens	Utilização das aprendizagens
	Satisfação das expectativas	Resposta às necessidades	Melhoria do desempenho
	Meios e métodos eficazes	Documentação útil	
	Utilidade	Aprendizagens	Desenvolvimento das aprendizagens (auto-formação)
	Satisfação	Satisfação	Impacto positivo
Aspectos Negativos (motivos de insatisfação)	Duração insuficiente	Duração insuficiente	
	Inexistência de requisitos de selecção	Heterogeneidade do grupo	
	Inexistência de um computador por formando		
		Salas exíguas	

4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: A UTILIDADE DA FORMAÇÃO

Finalmente, as entrevistas foram efectuadas para averiguar o impacto da avaliação ou a sua utilidade na regulação e gestão da formação, que se manifesta nas decisões que os responsáveis da formação consideram legitimar-se com base nos resultados dos questionários (nomeadamente dos questionários "A" e "B").

A análise das entrevistas passa, por conseguinte, pelo inventário das decisões que os resultados dos questionários sugerem, sem deixar, contudo, de referenciar os elementos de concordância (ou de discordância) com os resultados das análises anteriores.

4.1 - A entrevista à Coordenadora do Gabinete De Formação

A Sr^a Coordenadora do Gabinete de Formação da Sub-Região de Saúde de Santarém começou por nos revelar que a introdução do questionário "B" na Sub-Região de Saúde de Santarém tinha sido da sua iniciativa, após um curso sobre "Gestão da Formação" no Departamento de Recursos Humanos da Saúde, onde esse questionário tinha sido aplicado para avaliar a satisfação dos formandos no final da formação, uma vez que, do seu ponto de vista, ele:

«Permitiu a avaliação (...) dos diferentes factores que contribuem ou não para o bom desenvolvimento de qualquer acção de formação, ou seja, tinha as questões que considero mais pertinentes».

Esta perspectiva sugere a preocupação com a identificação dos factores responsáveis pela eficácia da formação, aspecto sem dúvida indispensável a uma regulação (futura) da formação. Parece, assim que a avaliação, apesar de final, parece possível de fundar um aproveitamento formativo (em relação ao programa de formação, não àquela acção de formação específica).

Em face destes resultados, a entrevistada considera, no entanto, que o questionário (e as condições de aplicação) deveria ser alterado, avançando razões que parecem relevar, de facto, de uma perspectiva formativa da avaliação (mas da avaliação da própria avaliação e seus instrumentos):

- *«Fiz então a proposta de substituição do questionário até então utilizado pela aplicação deste outro com as devidas adaptações, substituição esta que foi autorizada superiormente, implementando-se então o questionário que agora referimos como "B".*
- *De qualquer forma, parece-me, face à análise do presente estudo, que num futuro próximo poderá ser considerada a hipótese de elaboração de um novo questionário, nem que seja exclusivamente para as acções de formação de informática...[sendo]...o questionário de avaliação da satisfação (...) adaptado caso a caso, em conformidade com o programa ou acção de formação a avaliar.*
- *Julgo também que a entrega e recepção dos questionários não deva ser feita pelo formador, porque pode ser um factor inibidor ao nível das reais percepções e opiniões dos participantes. [Devendo, em vez disso, ser] distribuído, preenchido e recolhido por um outro elemento que não o formador da acção».*

Por outro lado, não já no plano da avaliação da formação (ou dos instrumentos e dispositivos de avaliação da formação), mas a propósito da formação em causa, os resultados dos questionários "A" e "B" sugerem-lhe que:

«No futuro, e se possível, parece-me que seria vantajosa a implementação de uma estrutura de formação com equipamentos informáticos suficientes para o número de participantes em cada acção que são em número de doze»,

De qualquer modo, a seu ver, esta nova estrutura envolveria grandes encargos financeiros, pelo que estará eventualmente comprometida no futuro mais próximo, perspectiva que revela uma ponderação dos custos e benefícios na análise das decisões a tomar com base na avaliação da formação.

A propósito dos resultados do questionário de análise do impacto de formação, a entrevistada não quis deixar de fazer uma análise retrospectiva, que permite enquadrá-los, além de avançar elementos que os corroboram, demonstrando a sua validade:

- *«Existe por vezes uma gestão (dos Centros de Saúde) que investe timidamente nos seus recursos humanos, "se sempre se fez assim, porque mudar? Para quê fazer de outra maneira ?"»*
- *É também do conhecimento geral que a idade avançada dos profissionais administrativos da saúde é um dos factores que contribui de forma negativa para o avanço dos procedimentos ao nível da prática informática. Talvez por isso nas acções de formação no âmbito do Projecto Sinus foram constantes as presenças dos funcionários contratados, que na generalidade são mais jovens. Na minha opinião, apesar dos grandes avanços dos últimos 2 anos ainda estamos numa fase "informaticamente modesta" nos Centros de Saúde. Se não veja:*
- *Até há bem pouco tempo a maioria dos Centros de Saúde apenas dispunham de terminais (por graça denominados terminais "estúpidos") para exclusivo uso do Projecto Sinus (Sistema de Informação Nacional das Unidades de Saúde). Quase não existiam PC's em que fosse possível correr aplicações ou programas genéricos, como processadores de texto ou folhas de cálculo.*
- *Dada a insuficiência de computadores torna-se difícil o acesso de todos os funcionários à sua utilização, mas neste momento já se sente alguma diferença nas comunicações dos centros de saúde, mais personalizadas, com fotografias e um grafismo interessante.*
- *No entanto, há Centros de Saúde onde ainda é utilizada a máquina de escrever...»*

Assim, por um lado a entrevistada referencia indicadores de melhoria do desempenho, que o questionário afirmava sem especificar, além de revelar, ainda, impactos de formação (ou resultados) não representados nos questionários, como aqueles que se reportam às atitudes:

«Existe ainda uma certa resistência à mudança. Os profissionais, dada a rigidez e rotina dos seus procedimentos, ainda encaram a inovação informática com algum receio e desconfiança – parece, por vezes, que um computador é qualquer coisa "esquisita e de difícil utilização", que "é

melhor não mexer para não estragar". Ainda assim, a maioria vai perdendo o "medo", e só essa vitória por vezes já justifica a formação!»

Questionada sobre essa política de mão de obra, que forma essencialmente os jovens contratados que no final do contrato acabarão por se ir embora, a nossa entrevistada fez notar o "efeito (des)multiplicador" da formação, também registado no questionário de impacto:

«Isso é verdade. Mas nos meses/anos do decurso dos contratos pode haver um apoio ou mesmo uma transmissão dos conhecimentos adquiridos aos colegas com mais dificuldades e eventualmente mais velhos, fazendo quase que uma formação no posto de trabalho, e isso é muito válido para a Sub-Região de Saúde de Santarém ».

Depois desta breve análise do impacto da formação e das suas condicionantes, a entrevistada colocou em perspectiva a própria avaliação do impacto da formação (e sua meta-avaliação), salientando que:

«Até agora a formação tem tido o cofinanciamento do Fundo Social Europeu, pelo que foram aproveitadas todas as oportunidades daí decorrentes. Nos próximos anos, e deixando de existir este apoio dos fundos estruturais, parece-me de grande importância:

- Um levantamento de necessidades muito bem estruturado, para uma mais rigorosa identificação das necessidades dos profissionais, no sentido da execução da formação mais urgente e necessária e do melhoramento dos programas de formação.*
- O investimento em acções de formação externa, dado que existe muita oferta de programas formação de qualidade por parte de empresas especializadas no desenvolvimento destas matérias.*
- Parece-me também evidente que para isso é necessário que os profissionais, eles próprios, se preocupem com a sua auto-formação, e se proponham frequentar os cursos que considerem necessários ao melhor desempenho das suas funções, ou seja, deverá apostar-se na responsabilização profissional dos funcionários e agentes da saúde ao nível da "sua" formação».*

Estes comentários sugerem que, dada a subvenção, não terá existido grande preocupação com a planificação e com a avaliação da formação, explicando-se que os questionários tenham sido simplesmente arquivados e que o trabalho de avaliação tenha constituído um exercício formal, um pró-forma inconsequente, como que para cumprir uma obrigação (meramente ritual). A avaliação (do impacto) da formação só adquire relevância quando é a própria organização que tem que investir na formação, caso contrário à organização só interessará a "avaliação do desempenho", mas numa óptica de gestão do pessoal desligada da gestão da formação.

Neste contexto, a preocupação com o rigor (ou representatividade, fiabilidade e predictividade) e a utilidade da avaliação da formação parece perder algum sentido, até porque se sugere que a formação passará a ser menos encarada como uma responsabilidade da organização.

4.2 - A entrevista ao Director de Serviços Administrativos Gerais

O Director de Serviços Administrativos Gerais, chefia que superintende ao Centro de Formação da Sub-Região de Saúde de Santarém, comentou os resultados dos questionários congratulando-se principalmente com a imagem positiva da formação neles reflectida, salientando, entre os aspectos que poderiam justificar intervenção, apenas:

Esta análise permite-nos tomar mais consciência de que se verifica alguma heterogeneidade habilitacional (já o mesmo não direi a nível etário), o que pode obstacularizar a função da formação...».

E num plano que transcende o programa de formação em causa, o entrevistado aponta a intenção de solicitar ao formador que acompanhe, após a formação, a prática profissional dos formandos, até porque se verificou uma boa relação formador/formandos, perspectiva que se poderá situar numa óptica de "formação *on the job*", rematando:

«Aqui tem uma decisão, que se não é "de todo em todo" fundamentada nos seus dados, os mesmos permitem-nos consubstancia-la e operacionaliza-la com uma base mais concreta.

O que na realidade nos propomos fazer agora, enquanto Sub-Região de Saúde, é, numa primeira fase, ajudar à assimilação dos conhecimentos pelos funcionários, e, numa segunda fase, acomodar esses conhecimentos no seio da Sub-Região».

4.3 - Síntese conclusiva das entrevistas

As entrevistas, que corroboram e complementam os resultados do questionário de impacto, revelando a sua validade, confirmam a utilidade potencial, da avaliação com os questionários "A" e "B" que, como se notou atrás, evidenciou, como aspectos mais positivos da formação, as condições da formação, entre as quais se contam aquelas a que os entrevistados deram maior relevo.

As entrevistas (mas sobretudo a primeira) revelam ainda a consciência da necessidade de conceber um questionário mais específico e detalhado, que possa fornecer elementos mais utilizáveis numa óptica formativa, que vá além da intenção mais somativa (associada a uma apreciação global das dimensões da formação) que os questionários "A" e "B" parecem melhor preencher.

A utilidade da avaliação efectuada (por nós, já que os questionários não tinham sido objecto de qualquer tratamento) parece poder definir-se, em dois planos (como se pode ver no quadro síntese seguinte), o da formação e do da própria avaliação da formação.

Quadro 23
O impacto potencial da avaliação da formação

Domínios	Decisões	
	Entrevistada	Entrevistado
Formação	Maior apetrechamento em termos de equipamento informático.	Constituição de grupos homogéneos em termos de conhecimentos.
Avaliação (da/para a formação)	Questionários mais detalhados e específicos. Aplicação dos questionários sem ser na presença do formador (que também é objecto de avaliação).	Avaliação diagnóstica (das competências dos formandos). Acompanhamento da aplicação no posto de trabalho.

Apesar de o contexto da formação não parecer obrigar a um grande investimento na avaliação (porventura em relação com o modo como a

formação é custeada), explicando-se o seu fraco potencial formativo, e embora a duração da formação (apontada nos questionários "A" e "B") não tenha sido salientada pelos responsáveis da formação, poderá dizer-se que os instrumentos de avaliação da formação empregues nesta organização apresentam uma utilidade potencial que não se restringe à "prestação de contas".

5 - CONCLUSÕES

Tomando como referência o modelo de Meignant a análise mostrou que os questionários "A" e "B" de avaliação da satisfação com a formação abordam insuficientemente (e/ou simplesmente não abrangem) aspectos como a adequação da formação às necessidades e expectativas, a qualidade da metodologia, a acessibilidade e o interesse dos conteúdos, a qualidade dos apoios pedagógicos, as condições organizativas da formação, ou as sugestões para melhorar a formação.

Nestes termos eles não representarão cabalmente os diferentes campos da formação, não se demonstrando suficientemente "representativos" a esse respeito, mesmo que em alguns domínios o questionário "B" se afigure superior ao "A". De facto se não se revelaram idênticos, a sua semelhança quase autorizaria a considerá-los como formas paralelas, produzindo, aliás, resultados coincidentes e convergentes.

No entanto, por muito incompletos e incipientes que se mostrem, a sua análise permitiu, ainda assim, inventariar aspectos problemáticos da formação, a pedirem intervenção, entre os quais se contam, os requisitos de selecção (a avaliação diagnóstica e a constituição de grupos homogêneos de formandos), a desejável distribuição de um computador por formando, a necessidade de melhoria das salas onde decorrem os cursos, a distribuição do programa informático (objecto de formação) no posto de trabalho e a análise de expectativas e de necessidades em relação com o desempenho profissional.

Estes instrumentos permitem, por conseguinte, apesar de tudo, configurar decisões em ordem a melhorar o programa e o processo de formação.

O Questionário de Impacto, por seu lado, além de trazer novos dados, confirma indicações importantes dos questionários "A" e "B" (de avaliação da satisfação), principalmente relativos à empregabilidade da formação e sua adequação às funções profissionais dos participantes, confirmando as potencialidades desses instrumentos, que as entrevistas aos responsáveis da formação vieram ainda reafirmar, nomeadamente em relação ao impacto no desempenho.

O Questionário de Impacto parece, assim, igualmente validado pelas entrevistas o que não significa que não pudesse ainda ser objecto de melhoramentos, nomeadamente no que se refere a especificar em que tarefas é que é utilizada a formação, saber se o Word já era anteriormente utilizado pelos participantes, inquirir sobre as tarefas em que a formação não tenha conseguido resolver problemas profissionais, ou determinar qualitativamente as melhorias verificadas no desempenho profissional, aspectos sobre os quais se poderiam pronunciar também as chefias directas dos participantes.

Mas não convirá esquecer que o dispositivo de avaliação existente na Sub-Região de Saúde de Santarém se enquadra no que é preconizado pelo Artigo 15º do Decreto-Lei nº 50/98, de 11 de Março, que (como já verificámos) regulamenta o regime jurídico e a medida em que a formação profissional na Função Pública deve ser avaliada tendo em conta os objectivos de cada acção de formação e os resultados nas organizações.

De facto, no seu nº 2 o Artº 15º do Decreto-Lei nº 50/98 refere os instrumentos de avaliação, e as circunstâncias em que os mesmos devem ser utilizados:

- a) as provas de conhecimentos, sempre que o objectivo seja aferir o nível de eficácia relativa de cada participante;
- b) metodologias de dinâmica de grupos, simulações ou método de casos, sempre que esteja em causa o nível de alteração da capacidade dos participantes;
- c) questionários de avaliação das acções de formação, quando se pretende avaliar a reacção dos formandos, a consecução dos objectivos das acções e o nível técnico pedagógico das mesmas.

O dispositivo que está presente na Sub-Região de Saúde de Santarém, enquadra-se na alínea c) acima descrita, aceitando e confinando-se, de facto, à formulação administrativa da avaliação ou, melhor, à definição oficial (burocrática) legislada pela administração.

Ora, os questionários que são distribuídos e recolhidos pelos formadores no final das acções de formação não foram objecto de qualquer tratamento, parecendo que o processo de avaliação se desenvolve apenas para cumprir a Lei. Porventura para recolher informação que a administração possa verificar,

quando entender efectuar uma auditoria, por exemplo, o que se afigura mais consentâneo com o pendor sumativo, final, global e certificativo, ou da prestação de contas e de apresentação de trabalho, que transparece na legislação, do que com uma intenção verdadeiramente formativa e reguladora. A avaliação servirá, pois, mais para provar que para melhorar (como diria Stufflebeam, 1986).

O(s) questionário(s) utilizado(s) no quadro deste dispositivo de avaliação revelaram-se, por conseguinte, apesar de não "completamente" representativos (da formação), fiáveis e úteis.

Fiáveis, na medida em que os dados obtidos pelos três questionários e pelas entrevistas se correspondem, coincidem e concordam, nas áreas que se sobrepõem. Úteis na medida em que parecem conformes com os preceitos legais, permitindo (de algum modo) a prestação de contas e, além disso, dando margem a alguns aproveitamentos no plano da avaliação formativa.

A avaliação (e os seus instrumentos) revelaria, assim, "fiabilidade" e "validade concorrente", bem como "validade preditiva" e utilidade, apesar de uma menos elevada "validade de conteúdo" e "validade de constructo" (ou "representatividade"). Mas se validade significa utilidade e a representatividade se subordina à utilidade, a análise da representatividade da avaliação deverá efectuar-se por referência à utilização que se lhe pretende dar. Nestes termos, reconhecer-se-á que os questionários exigirão um maior nível de detalhe, especificidade e operacionalização, sobretudo se forem utilizados ao serviço de uma função formativa da avaliação, e menos no quadro de uma avaliação sumativa, se bem que a superação de eventuais problemas (no sentido, por exemplo, de "acreditar" a formação) requereria, posteriormente, uma análise mais aprofundada nessas áreas.

Por conseguinte, os questionários, embora úteis, não se revelam utilizados, nem desenvolvidos de modo a actualizar todas as suas potencialidades, se nos colocarmos na perspectiva da avaliação formativa e da realização da avaliação ao serviço da gestão (directa e imediata) da formação.

Se nos situarmos nesta óptica, então a avaliação, em lugar de se alinhar pela

avaliação da satisfação (dos formandos) com a formação, teria que se integrar mais na linha defendida por Stufflebeam e pelo modelo CIPP, não se confinando a estes moldes e a estes actores, podendo recorrer a painéis, reuniões de discussão e grupos de pilotagem, bem como a informação de natureza mais "objectiva", associada à utilização da formação, à produtividade, à rentabilidade e ao impacto na organização, informação a que não recorreremos para averiguar as potencialidades dos questionários analisados, que não deixam, contudo, de merecer ser com ela confrontados.

BIBLIOGRAFIA

ALBRECHT, Karl e BRADFORD, Lawrence J. (1990). The Service Advantage: How to Identify and Fulfill Customer Needs. Illinois: Dow Jones-Irwin.

ALKIN, M. C. e DAILLAK R.H. (1990). Impact of Evaluation Studies. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 106-109). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

ANDERSON, L. W. (a) (1990). Likert Scales. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 334-335). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

ANDERSON, L. W. (b) (1990). Attitudes and their Measurement. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 368-374). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

BARBIER, Jean-Marie (1990). Avaliação em Formação. Ed. Afrontamento: Porto

BARBIER, Jean-Marie e LESNE, Marcel (1977). L'Analyse des Besoins en Formation. Paris: Robert Jauze.

BEAU, Dominique (1996). La Pédagogie des Adultes. Paris: Les Éditions D'Organisation.

BELL, Judith (1997). Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.

BENSON, J. e MICHAEL, W. B. (1990). A Twenty-year Perspective on Evaluation Study Design. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 545-553). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

BOGDAN, R. E BIKLEN (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

BOUDON, Raymond; (coord.) (1990). Dicionário de Sociologia. Ed. D. Quixote: Lisboa

BOVÉE, Courtland L. e THILL, John V. (1992). Business Communication Today (3ª edição). New York: McGraw-Hill.

BRAND, Jaime Pereña (1992). Direcção e Gestão de Projectos. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

CAETANO, António (1997). Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas. Lisboa: Editora RH.

CAMARA, Pedro B., et al. (1997). Humanator, Recursos Humanos e Sucesso Empresarial. Lisboa: Ed. Publicações D. Quixote.

CANÁRIO, Rui (1995). Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, Rui (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde. In: *Formação e Situações de Trabalho* (p.117-146). Organização de: Canário, Rui. Porto: Porto Editora.

CARDOSO, Abílio (1993). Os Enunciados de Testes Como Meios de Informação Sobre o Currículo. In: *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (p. 77-94). Organização de: Estrela, Albano e Nóvoa, António. Porto: Porto Editora.

CASCIO, Wayne F. (1989). Managing Human Resources. (2ª edição). New York: McGraw-Hill.

CHAPLIN, James P. (1981). Dicionário de Psicologia. Lisboa: Ed. D. Quixote.

CORREIA, José Alberto (1997). Formação e Trabalho: Contributos para Uma Transformação dos Modos de os Pensar na Sua Articulação. In: *Formação e Situações de Trabalho* (p.13-41). Organização de: CANÁRIO, Rui. Porto: Porto Editora.

CRONBACH, Lee J. (1986). Course Improvement Through Evaluation, In: *Evaluation Models. Viwpoints on Educational and Human Services Evaluation* (p. 101-115), (4ª edição). Editores: Madaus, George F. et al.. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

DE KETELE, Jean Marie et al. (1994). Guia do Formador. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

DE KETELE, Jean Marie e Roegiers, Xavier (1996). Méthodologie du Recueil D'informations (3ª edição). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

DeVITO, James D. (1996). The Learning Organization. In: *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (p. 77-103), (4ª edição). Editor: Craig, Robert L.. New York: McGraw-Hill.

D'HAINAUT, Louis (1990). Conceitos e Métodos da Estatística. Volume I. Lisboa. Fundação Caluste Gulbenkian.

Dicionário de Português (5ª edição). (1999). Lisboa: Texto Editora.

D'ORGEVAL, Martine (1997). Conceber e Realizar um Projecto de Formação. In: *Guia de Métodos e Práticas em Formação* (p. 473-489). Direcção de: Marc, Edmond et al.. Lisboa: Instituto Piaget.

DRUCKER, Peter F. (1993). Gerindo Para o Futuro. Lisboa: Difusão Cultural.

DRUCKER, Peter F. (1996). A Gestão Numa Época de Grande Mudança. Lisboa: Difusão Cultural.

DUBAR, Claude (1984). La Formation Professionnelle Continue. Paris: Édition La Découverte.

DUBAR, Claude (1990). L'enjeu des Expériences de Formation Innovante en Entreprise: Un Nouveau Processus de Socialisation Professionnelle, In: *Éducation Permanente*, nº 104, (p. 51-55), Paris.

DUNN-RANKING, P. (1990). Scaling Methods. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 378-388). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

ESTRELA, Albano (1990). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores (3ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FEY, Robert e GOGUE, Jean-Marie (1989). Princípios da Gestão da Qualidade. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.

FIGARI, Gerard (1993). Para Uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino. In: *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (p. 139-159). Organização de: Estrela, Albano e Nóvoa, António. Porto: Porto Editora.

FIGARI, Gerard (1995). A Auditoria: Acto Prévio à Avaliação de Um Dispositivo de Formação. In: *Para Uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (p. 37-50). Coordenação de: Estrela, Albano e Rodrigues, Pedro. Lisboa: Edições Colibri.

FODDY, William (1996). Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários. Oeiras: Celta Editora.

FREITAS, Cândido Varela de (1999). Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas. (1ª reimpressão). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GATES, Bill (1995). Rumo ao Futuro. Alferragide: McGraw Hill de Portugal.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992). O Inquérito Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.

Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms (1977). European Training Fundation.

GRÁCIO, Sérgio (1996). Discutindo a Teoria do Capital Humano: Uma Análise da Valorização da Educação pelas Empresas em Portugal, de 1982 a 1993. In: *Formação Saberes Profissionais e Situações de Trabalho Vol. I (p.171-200)*. Coordenação de: Estrela, Albano, et al.. Lisboa: AFIRSE-AIPELF Portugaise e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

HAMMER, Michael e CHAMPY, James (1995). Reengineering the Corporation, a Manifesto for Business Revolution. Londres: Nicholas Brealey Publishing.

HANDY, Charles (1996). A Era da Incerteza: Uma Reflexão Sobre as Transformações em Curso na Sociedade Moderna. Lisboa: Edições Cetop.

HANDY, Charles (1997). A Era da Transformação. São Paulo: Makron Books.

HELLER, Robert (1989). Gestão de A a Z. Lisboa: Editorial Presença.

HILLAU, Bernard (1994). De L'Intelligence Opératoire à Historicité du Sujet. In: *La Compétence Mythe, Constrution ou Réalité?* (p. 45-69). Editores: Minet, Francis; Parlier, Michel e De Witte, Serge. Paris: l'Harmattan.

HOUSE, Ernest R. (1986). Assumptions Underlying Evaluation Models. In: *Evaluation Models. Viwpoints on Educational and Human Services Evaluation* (p. 45-64), (4ª edição). Editores: Madaus, George F. et al.. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

KNOWLES, Malcolm S. (1996) Adult Learning. In: *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (p. 253-265), (4ª edição). Editor: Craig, Robert L.. New York: McGraw-Hill.

LE BOTERF, Guy (Org.). (1989). Comment Investir en Formation. Paris: Ed. D'organisation.

LE BOTERF, Guy (1993). L'ingenierie et L'Evaluation de la Formation (3ª edição). Paris: Ed. d'Organisation.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. (1990). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

MACHADO, Luís Fernando e COSTA, António Firmino da (1998). Processos de uma Modernidade Inacabada. Mudanças Estruturais e Mobilidade Social. In: *Portugal que Modernidade* (p.17-44). Organização de: Viegas, José Manuel Leite e Costa, António Firmino da. Oeiras: Celta Editora.

MALGLAIVE, Gerard (1994). Compétences et Ingénierie de Formation, In: *La Compétence: Mythe, Constrution ou Réalité* (p. 153-167) Editores: Minet, Francis; Parlier, Michel e De Witte, Serge, Paris: l'Harmattan.

MALGLAIVE, Gerard (1995). Ensinar Adultos. Porto: Porto Editora.

MATARAZZO, R. G. (1990). Interviewing. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 147-149). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

MEIGNANT, Alain (1995). Manager La Formation (3ª edição). Paris: Ed. Liaisons.

MELLOTT JR, Douglas W. (1984). Fundamentals of Consumer Behavior. New York: MacMillan.

MONTCEL, Henri Tezenas (1973). Dicionário de Gestão. Lisboa: Ed. D. Quixote.

MONTMOLLIN, Maurice de (1996). Savoir Travailler. Le Point de Vue de l'Orgonome. In: *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (p.189-199). Editor: Barbier, Jean-Marie. Paris: Press Universitaires de France.

MUCCHIELLI, Roger (1975). Les Méthodes Actives dans la Pédagogie des Adultes. Paris: Entreprise Moderne D'edition, Librairies Techniques et Les Éditions ESF.

NEGROPONTE, Nicholas (1996). Ser Digital. Lisboa: Editorial Caminho.

O'BRIEN, Virginia (1998). MBA Intensivo em Gestão. Linda a Velha: Abril/Controljornal Editora.

PARLIER, Michel (1994). La Compétence au Service d'Objectifs de Gestion. In: *La Compétence Mythe, Constrution ou Réalité* (p. 91-107). Editores: Minet, Francis; Parlier, Michel e De Witte, Serge. Paris: l'Harmattan.

PEREIRA, Alexandre (1999). SPSS - Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Plano de Desenvolvimento Regional. (1993). Lisboa: Ministério da Administração Interna.

PORTER, Michael E. (1993). A Vantagem Competitiva das Nações. Rio de Janeiro: Editorial Campus.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Regulamento de Gestão Programa Operacional Pessoa. (1994). Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego.

RODRIGUES, Pedro (1993) A Avaliação Curricular. In: *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (p. 15-76). Organização de: Estrela, Albano e Nóvoa, António. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, Pedro (1995). As Três "Lógicas" da Avaliação de Dispositivos Educativos. In: *Para Uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (p. 93-120). Coordenação de: Estrela, Albano e Rodrigues, Pedro. Lisboa: Edições Colibri.

ROLIN, Christiane (1997a). A Utilização dos Média. In: *Guia de Métodos e Práticas em Formação* (p. 525-536). Direcção de Marc, Edmond et al.. Lisboa: Instituto Piaget.

ROLIN, Christiane (1997b). Os Estilos de Gestão. In: *Guia de Métodos e Práticas em Formação* (p. 341-352). Direcção de: Marc, Edmond et al.. Lisboa: Instituto Piaget.

SALGADO, Cristina Margarida Tavares (1997). Avaliação da Formação - Interface Escola/Empresa. Lisboa: Texto Editora.

SCRIVEN, Michael (1991). Evaluation Thesaurus 4ª edição. Newbury Park: Sage Publications.

SENGE, Peter M. (1990). The Fifth Discipline. The art and practice of the Learning Organization. New York: Doubleday

STAKE, Robert, (1994). Cases Studies. In: *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Direcção de: Denzin, N. e Lincoln, Y.. Londres: Sage.

STANTON, Nicki (1990). Communication (2ª edição). Londres: The MacMillan Press.

STENHOUSE, L. (1990). Case Study Methods. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 644-649). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

STUFFLEBEAM, Daniel L. e WEBSTER, William J. (1986). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. In: *Evaluation Models. Viwpoints on Educational and Human Services Evaluation* (p. 23-43), (4ª edição). Editores: Madaus, George F. et al.. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1986). The CIPP Model for Program Evaluation. In: *Evaluation Models. Viwpoints on Educational and Human Services Evaluation* (p. 117-141). Editores: MADAUS, George F. et al.. (4ª edição). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

SUAREZ, T. M. (1990). Needs Assessment Studies. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 29-35). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

SUMBERG, Brenda B (1996). Quality of Training. In: *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (p. 142-158), (4ª edição). Editor: Craig, Robert L.. New York: McGraw-Hill.

TERSSAC, Gilbert de (1996). Savoirs, Compétences et Travail. In: *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (p. 223-247). Direcção de: Barbier, Jean-Marie. Paris. Presses Universitaires de France.

TYLER, R. W. (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago University of Chicago Press.

WAGEMANN, Line (1996). Problèmes Méthodologiques Liés à Transposition Didactique dans la Formation Professionnelle de Haut Niveau. In: *Formação Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Vol. I* (p. 55-60). Coordenação de: Estrela, Albano, et al.. Lisboa: AFIRSE-AIPELF Portuguesa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

WALSH, Ciaran (1999). Ráeios Fundamentais da Gestão: Como Analisar, Comparar e Controlar os Números que Determinam o Valor da Empresa. Lisboa: Publicações D. Quixote.

WOLF, R. M. (1990). Questionnaires. In: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 374-378). Editores: Walberg, Herbert J. e Haertel, Geneva D.. Oxford: Pergamon Press.

ZARIFIAN, Philippe (1994). Compétences et Organisation Qualifiante en Milieu Industriel. In: *La Compétence: Mythe, Constrution ou Réalité* (p. 111-133). Editores: Minet, Francis; Parlier, Michel e De Witte, Serge. Paris: l'Harmattan.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL CONSULTADA

DECRETO-LEI nº. 335/93, (29 de Setembro de 1993) "D.R. I Série". Número 229 (p. 5460 - 5466).

DECRETO- LEI nº. 9/94, (13 de Janeiro de 1994) "D.R. I Série". Número 10 (p. 130 - 134).

DECRETO-LEI nº. 50/98, (11 de Março de 1998) "D.R. I Série". Número 59/98 (p. 944 - 950).

DECRETO Regulamentar nº. 15/96, (23 de Novembro de 1996) "D.R. I Série". Número 272/96 (p. 4236 - 4243).

DESPACHO Conjunto nº. 302/A/97, (10 de Setembro de 1997) "D.R. II Série". Número 209 (p.11250-(66) - 11250(69)).

Anexos

Anexo I

"Questionário de Avaliação de Formação"

(Questionário "A" de Avaliação da Satisfação com a Formação)

DGRH/ GABINETE DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A sua colaboração é imprescindível para que possamos melhorar a eficácia de futuras acções de formação.

Nesse sentido, solicitamos-lhe que responda a este questionário, com a resposta que melhor se ajuste à sua opinião.

Funções que desempenha _____

Acção Formação _____ Data ____/____/____

1 - O que esperava desta acção de formação ? _____

2 - As suas expectativas foram correspondidas ?

totalmente ☐ Pouco ☐

muito ☐ Nada ☐

3 - Os assuntos abordados têm utilidade para as funções que desempenha ?

totalmente ☐ Pouco ☐

muito ☐ Nada ☐

Exemplifique como _____

4 - A duração da acção foi:

excessiva ☐ suficiente ☐ insuficiente ☐

Se considerou o tempo excessivo ou insuficiente indique qual o tempo que considera correcto:
_____ horas

5 - Os Formadores foram claros na sua exposição ?

totalmente ☐ Pouco ☐

muito ☐ Nada ☐

6 - Os temas desenvolvidos foram:

De difícil compreensão ☐

Fáceis de entender ☐

Demasiado elementares ☐

7 - A metodologia proposta foi:

adequada ☐ pouco adequada ☐ incorrecta ☐

Especifique: _____

8 - Sentiu-se à vontade para colocar dúvidas, sugestões ou exemplos práticos ?

sempre ☐ algumas vezes ☐ nunca ☐

9 - O que mais lhe agradou nesta acção de formação ? _____

10 - E o que mais lhe desagradou ? _____

11 - Indique por ordem decrescente de interesse 3 assuntos que gostaria de ver abordados em futuras acções de formação ? _____

12 - Apreciação global da Formação / Sugestões _____

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo II

"Questionário de Avaliação"

(Questionário "B" de Avaliação da Satisfação com a Formação)

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SAÚDE DE LISBOA E VALE DO TEJO

SUB-REGIÃO DE SANTARÉM

DGRH/GABINETE DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

CURSO: _____

DATA: __/__/__ A __/__/__

DURAÇÃO ____ horas

LOCAL: _____

A sua opinião sobre esta acção de formação é muito importante para ajudar a melhorar a organização e o desenvolvimento de futuras acções.

Agradecemos a sua colaboração respondendo às questões colocadas com uma cruz na resposta pretendida.

A assinatura é facultativa

1. Como teve conhecimento da realização desta acção de formação?

- Através da sua hierarquia ☐
- Através de colegas ☐
- Através da brochura de divulgação ☐
- Outra ☐
Qual ? _____

2. De quem partiu a iniciativa da sua inscrição?

- Do serviço com a sua concordância ☐
- Do serviço com a sua discordância ☐
- De si próprio ☐

3. Qual o principal tipo de necessidade de formação que motivou a sua inscrição ?

- Adquirir conhecimentos básicos..... ☐
- Complementar conhecimentos ☐
- Aprofundar conhecimentos ☐
- Desenvolver novos projectos ☐
- Outras (indique-as) ☐

4. Considera o programa da acção adequado às suas necessidades e expectativas?

SIM ☐ NÃO ☐

Porquê _____

5. Indique por ordem de importância os três temas que lhe despertaram maior interesse.

1º _____

2º _____

3º _____

6. Considera vantajoso incluir nesta acção algum tema que não tenha sido abordado ?

SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual ou quais ?

7. Considera vantajoso retirar desta acção algum dos temas abordados ?

SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual ou quais ?

8. A documentação distribuída

• Permite aprofundar os conhecimentos adquiridos SIM ☐ NÃO ☐

• Constitui um bom auxiliar para o seu trabalho SIM ☐ NÃO ☐

• Permite reconstituir a exposição do formador SIM ☐ NÃO ☐

9. Qual a sua opinião sobre os seguintes aspectos da acção:

• DURAÇÃO: Adequada ☐ Excessiva ☐ Insuficiente ☐

• HORÁRIO: Adequado ☐ Inadequado ☐

• RITMO: Adequado ☐ Rápido ☐ Lento ☐

10. Como classifica os aspectos organizativos e logísticos (acolhimento, instalações equipamentos, apoio) ?

• Muito bons	<input type="checkbox"/>
• Bons.....	<input type="checkbox"/>
• Razoáveis.....	<input type="checkbox"/>
• Deficientes.....	<input type="checkbox"/>

11. Como qualifica a intervenção do formador relativamente às seis questões a seguir enunciadas ? Responda a cada questão, assinalando com um (X), um dos itens da escala de 1 a 5, em que 5 indica a máxima adequação e 1 a menor.

No caso de haver vários formadores, preencha uma grelha para cada um deles, indicando o respectivo nome no espaço existente para o efeito.

Formador:

	1	2	3	4	5
• Motivou a participação do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Despertou interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Exprimiu-se com clareza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Prestou os esclarecimentos solicitados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estabeleceu boa relação com o grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizou uma metodologia que facilitou a aprendizagem e a utilidade prática dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Contributo em termos de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formador:

	1	2	3	4	5
• Motivou a participação do grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Despertou interesse	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Exprimiu-se com clareza	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Prestou os esclarecimentos solicitados	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Estabeleceu boa relação com o grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Utilizou uma metodologia que facilitou a aprendizagem e a utilidade prática dos conteúdos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
• Contributo em termos de formação	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12. COMENTÁRIO FINAL: (aspectos positivos e negativos).

SUGESTÕES:

Assinatura (facultativa)

Anexo III

"Questionário sobre a Utilização da Formação em Informática"

(Questionário de Avaliação do Impacto da Formação)

**Questionário sobre a Utilização da Formação em
Informática**
**Curso de Word frequentado no ano de 1999 na Sub-Região
de Saúde de Santarém**

1 - Modo como utilizo o Word no trabalho:

- 1-1 Actualmente desempenho as mesmas tarefas que antes mas
utilizando o Word ----- S N
☐ ☐
- 1.2 Actualmente, desempenho com o Word tarefas que não
realizava antes----- S N
☐ ☐

2 - As tarefas que executo com o word são:

3 - No meu trabalho aplico o que aprendi nesta formação

Muito			Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 - A formação que frequentei mostrou-se adequada às
funções que desempenho -----

Muito			Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 - As funções que desempenho actualmente, são:

6 - Depois deste curso fiz mais aprendizagens do Word, porque:
(marque com um x todas as situações que se aplicam ao seu caso)

- Frequentei outro curso de Word mais avançado----- ☐
- Aprendi mais, explorando o programa Word sozinho----- ☐
- Os meus amigos ensinaram-me mais sobre o Word ----- ☐
- Os meus familiares ensinaram-me mais sobre o Word----- ☐
- Os colegas de trabalho ensinaram-me mais sobre o Word ----- ☐
- Aprendi mais, explorando Word, com a ajuda de publicações----- ☐

7 - Após a formação empreguei o que aprendi no meu trabalho:

- Imediatamente a seguir à formação ----- ☐
- Antes de três meses após a formação ----- ☐
- Antes de seis meses após a formação ----- ☐
- Antes de um ano após a formação ----- ☐
- Depois de um ano após a formação ----- ☐
- Até agora, nunca. ----- ☐

8 - A formação que recebi contribuiu para:
(marque com um x todas as situações que se aplicam ao seu caso)

- | | Muito | | Nada |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Progredir na carreira profissional ----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Melhorar o desempenho nas funções profissionais ----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Utilizar a informática noutra actividade remunerada ----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Utilizar a informática em actividades de lazer, ou pessoais -- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ensinar informática a colegas de trabalho ----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ensinar informática a amigos ----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ensinar informática a familiares----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9 - Existem ainda outras influências que esta formação tenha tido nas suas actividades profissionais e não profissionais ? Quais ?

As suas respostas são confidenciais. Elas serão exclusivamente usadas no âmbito de um trabalho de investigação para uma tese de mestrado em Ciências da Educação. O questionário permanece, por isso, anónimo.

Agradeço-lhe antecipadamente a sua colaboração.

Para podermos caracterizar a população que respondeu ao questionário e para podermos efectuar comparações entre grupos peço-lhe, no entanto, que responda a quatro questões de índole mais pessoal.

10 - Sexo:

Masculino: ☐

Feminino: ☐

11 - Idade: _____ anos

12 - Habilitações Académicas Concluídas

- 4ª Classe- ☐
- 6º Ano antigo, ou Ciclo Preparatório- ☐
- 9º Ano, 5º ano dos Liceus, Cursos Comercial e Industrial ou equivalente ☐
- 11º Ano, ou antigo 7º ano dos Liceus- ☐
- 12º Ano, ou antigo Propedêutico- ☐
- Bacharelato- ☐
- Licenciatura- ☐

13 - Serviços onde trabalha, ou onde desempenha funções

- Sede da Sub-região- ☐
- Centro de Saúde de (sede) _____ ☐

Fico-lhe muito grato pela sua colaboração.

Muito obrigado.

De: Manuel Luís Cruz Bárbara
Rua José do Vale nº 41
Frade de Baixo
2090 - 216 Alpiarça

Assunto: Questionário sobre formação

Cara (o) Colega,

Durante algum tempo tive o gosto de colaborar com a ex-ARS de Santarém como coordenador do Gabinete de Formação.

Depois de passar à situação de aposentado continuei a trabalhar em formação profissional, estando a ultimar uma tese de mestrado em Ciências da Educação - Formação de Adultos, (formação profissional).

A tese prevê um trabalho de investigação real, sobre como se emprega no dia a dia o que se aprende na Formação Profissional.

A Sub-região de Saúde de Santarém autorizou-me a enviar o questionário anexo aos colegas que frequentaram alguns dos cursos de formação em Word, que decorreram no ano de 1999.

Este questionário é essencial no meu trabalho, sem ele não haverá tese. Por isso, muito lhe agradeço que o preencha e me devolva até ao próximo dia 5 de Janeiro de 2000.

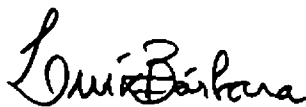
Em virtude dos colegas pertencerem a vários Centros de Saúde e Serviços, solicitei a ajuda dos nossos colegas do Gabinete de Formação para me ajudarem a distribuir o questionário, o que me facilita em muito este contacto consigo.

O questionário é rigorosamente confidencial, não é assinado e só eu terei acesso directo aos dados. Por isso remeto-lhe um envelope de correio azul, no qual fará o favor de me remeter o questionário depois de o ter preenchido.

O envelope não necessita de selo e já tem a minha morada impressa.

Agradeço desde já a sua disponibilidade para preencher o inquérito e cá fico à espera até 5 de Janeiro de 2000,

Atentamente,



Santarém, 6 de Dezembro de 1999.

Anexo IV

Notas de Registo

das

Entrevistas

APONTAMENTOS DA ENTREVISTA COM A DR^a ANA MARGARIDA

É preciso rectificar o questionário "A" e "B" para um realizar uma avaliação mais adequada.

O programa de formação deve articular-se com um questionário ou entrevista de triagem dos formandos.

Parece que existem problemas de comunicação no interior do sistema e em relação com a organização da formação.

É preciso apostar numa melhor distribuição e divulgação dos programas, que, por sua vez, deverão explicitar mais e melhor o conteúdo dos cursos ao público a quem se destinam.

Convém organizar cursos avançados, além dos cursos iniciais previstos.

Além disso, mostra-se necessário saber junto dos Centros de Saúde se os funcionários têm computador e se vão aplicar o que aprenderam, embora o Centro de Saúde já faça uma selecção.

De facto, no que se refere à aplicabilidade, parece que muitas das pessoas queriam, mas não aplicam. Em termos de informática, nos Centros de Saúde ainda estamos numa fase rudimentar. Há terminais estúpidos, sem PC. Por outro lado observa-se uma certa resistência, os funcionários parece que têm medo de estragar.

Nos Centros de Saúde ainda há sítios onde se escreve à máquina e as próprias direcções parece que não investem nos RH.

A idade das pessoas também não ajuda. Os contratados aprendiam em três tempos os do quadro não.

De resto, é difícil o acesso aos computadores. Há só um ou dois por Centro !

De início quem vinha à formação informática eram os chefes.

Foi necessário aproveitar o tempo e o dinheiro (do Fundo Social Europeu). Aprende-se sempre qualquer coisa (com a formação).

Os questionários não devem ser recolhidos pelos formadores.

As respostas que apresentam o formador como "o maior", podem ser influenciados pela sua presença, pois registaram-se casos em que, após a formação, os formandos telefonam a queixar-se de que o formador era "um bruto, um mal educado".

Verifica-se que é importante saber o que é que as pessoas fazem (no seu posto de trabalho), porque podem os programas não estar adaptados às exigências das funções exercidos por elas.

Também parece necessário investir mais na formação externa, isto é, mandar os formandos ao exterior e solicitar às pessoas que proponham a sua própria formação,

Seria proveitoso elaborar questionários da avaliação da satisfação específicos, pelo menos um para cada área.

Actualmente já se nota uma diferença na exploração dos programas informáticos. Muita gente perdeu o medo, nem que seja só por isso... Há já muita informação.

Em termos de efeitos o Centro de Saúde de Constância, por exemplo, já remete ofícios com letras diferentes e com a fotografia do Centro.

O Departamento de Recursos Humanos da Saúde, parece-me que era o mais indicado para estruturar e levar a cabo estas acções.

O questionário "B" fui eu que o trouxe. Permite avaliar vários formadores, produzir respostas mais justificadas e com mais nexos. A adaptação desse questionário é da responsabilidade do Centro de Formação, mas fui eu que fiz a proposta à hierarquia, que aceitou.

Face à análise é evidente que se tem que fazer um questionário novo.

Referem-se certificados incompletos, não sei porquê... Têm nome, a designação do curso, o conteúdo pedagógico, as horas...

Na formação existem duas pessoas por computador e, de facto, devia ser apenas uma. Acho que isso responsabilizaria mais os participantes. Para mim seria o ideal. Penso que teremos que efectuar um esforço financeiro no sentido de dotarmos as salas de formação com um computador por formando.

De qualquer maneira, é importante verificar que, de trinta e oito pessoas que responderam, só um pequeno número, é que de facto, não está a utilizar os conhecimentos adquiridos na acção de formação. Já não falta tudo!

Santarém, Sede da Sub-Região de Saúde de Santarém, Maio de 2000.

APONTAMENTOS DA ENTREVISTA COM O DR. CARLOS FERREIRA

A análise é positiva

O trabalho é meritório e reflecte com profundidade o investimento em formação feito pela SRSS nos recursos humanos no ano de 1999.

Por outro lado é satisfatório porque se verifica que os objectivos da instituição terão sido atingidos nomeadamente pelo que reflecte a análise dos questionários "A" e "B".

Através da análise do impacto é possível concluir-se que houve:

- aquisição de conhecimentos;
- processo empático entre o formador e os formandos, o que neste caso tem uma acuidade muito grande, porque, digo-lhe em primeira mão, é ele, formador, que vai acompanhar na prática os formandos.

Existe consciência que na estrutura dos RH verifica alguma heterogeneidade habilitacional, já não tanto etária, o que obstaculariza a função formação, que constitui, um alerta para o trabalho da formação. O factor sexo neste contexto não tem repercussão.

Por outro lado, no ano de 99 em conjunto com as previsões para o primeiro semestre de 2000 a formação em informática acaba por atingir os 100% do universo dos profissionais da região neste sector, pelo que se prevê que o ano 2000 se apresente como o ano de solidificação prática dos conhecimentos.

Em princípio esta será a atitude da instituição face à intervenção que será desenvolvida no segundo semestre de 2000. Deste modo, podemos dizer que a Sub-região pretende a assimilação de conhecimentos na formação e, posteriormente, a acomodação desses conhecimentos.

Santarém, Sede da Sub-Região de Saúde de Santarém, Maio de 2000.

